

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(MESTRADO) - PPGE**

**ANDRÉA RABELO MARCELINO**

**O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO EM DOIS  
CURSOS DE LICENCIATURA**

**CRICIÚMA, SC  
NOVEMBRO DE 2019.**

**ANDRÉA RABELO MARCELINO**

**O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO EM DOIS  
CURSOS DE LICENCIATURA**

Dissertação em Educação  
apresentada ao Programa de  
Pós-graduação da Universidade  
do Extremo Sul Catarinense -  
UNESC, como requisito parcial  
para a obtenção do título de  
mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Gildo  
Volpato**

**CRICIÚMA, SC  
NOVEMBRO DE 2019.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M314p Marcelino, Andréa Rabelo.

O pensamento geográfico na formação do professor de geografia : um estudo em dois cursos de licenciatura / Andréa Rabelo Marcelino. - 2019.

136 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Pensamento geográfico. 2. Professores de geografia - Formação. 3. Ensino de geografia. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.89

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**ANDRÉA RABELO MARCELINO**

**O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO EM DOIS  
CURSOS DE LICENCIATURA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Formação e Gestão em Processos Educativos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 18 de dezembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Gildo Volpato - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. Nilzo Ivo Ladwig - Doutor - (UNESC)

Profa. Luciane Rodrigues de Bitencourt- Doutora - (UPF)

Andréa Rabelo Marcelino  
Mestranda

**A todo(a) profissional da educação, que conduz com comprometimento e responsabilidade o ofício que escolheu, respeitando cada indivíduo na sua totalidade.**

“A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para a guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo”.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me iluminado em mais este trajeto de minha vida na busca do conhecimento.

À minha família, meus principais motivadores; meu esposo Renato, que soube me entender e principalmente me incentivar e apoiar para mais esta conquista, bem como meu filho Lucas, que mesmo de longe demonstrou estar sempre perto a me incentivar.

A todos os professores que se empenharam para que eu e outros colegas do programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) – PPGE - tivéssemos a oportunidade de completar a nossa pós-graduação e nos tornarmos aptos para a docência na educação superior.

Em especial, agradeço ao meu professor-orientador, Gildo Volpato, pela paciência, atenção, receptividade e colaboração ao trabalho final de dissertação.

Aos estudantes das instituições pesquisadas, que, de forma gentil e espontânea, colaboraram ao disponibilizar os documentos para a realização da pesquisa de modo que eu pudesse atingir o meu objetivo.

## RESUMO

Esta pesquisa se voltou para o campo da disciplina de Geografia e de Educação. Teve como objetivo compreender o pensamento geográfico que embasa a formação do professor nos cursos de Geografia-Licenciatura na modalidade a distância, em duas instituições de Ensino Superior do Extremo Sul Catarinense. Tem como objetivos específicos: I. analisar as correntes de pensamento geográfico contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia; II. verificar as correntes de pensamento geográfico contidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que formam profissionais de Geografia; III. identificar as correntes de pensamento geográfico contidas na matriz curricular dos cursos. A pesquisa fundamentou-se nos seguintes autores, que discutem o pensamento geográfico e a formação do professor no ensino de Geografia: Andrade (1987); Callai (2001 e 2013); Catrogiovanni (2012); Claval (2001 e 2014); Freire (1987, 1996 e 2005); Kozel (1996); Lacoste (1989); Martins (2011); Moreira (1994 e 2010); Nogueira (2013); Passine (2007); Pinto (2005); Santos (1985); Vesentini (2013), entre outros. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo que a técnica utilizada foi a análise documental das DCN de Geografia para o Ensino Superior, demais DCN da Educação Básica, Projeto Pedagógico e matriz curricular dos cursos. Os dados obtidos permitiram identificar que a corrente de pensamento geográfico presente nas DCN e nas matrizes analisadas é a corrente crítica, pois foi possível perceber e refletir que a disciplina de Geografia deve se comprometer a buscar descobrir seu objeto de estudo no currículo escolar, uma vez que o documento aponta para diferentes situações de entendimento do espaço geográfico. Na análise dos PPCs, o que retratam os documentos dizem respeito à corrente crítica, porém não fica claro no estudo do documento como isso acontece no modo a distância.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino. Escola.



## **ABSTRACT**

This research is focused on the field of Geography and Education. This research is focused on the field of Geography and Education. It aims to understand the geographic thinking that underlies the teacher training in Geography-Degree courses, in two institutions of higher education in the extreme south of Santa Catarina. The study seeks to answer the following question: What is the current of geographic thinking that underlies the formation of the teacher of geography in two higher education institutions of two distance education centers located in the city of Criciúma/ SC? The research involves documents from two institutions that have centers in the city of Criciúma / SC, UNIASSELVI - Leonardo da Vinci University Center and FAEL- Lapa Educational College, with specific objectives: I. analyze the currents of geographical thought contained in the National Curriculum Guidelines of Geography; II. verify the currents of geographic thinking contained in the Pedagogical Projects of the Courses that form geography professionals; III. identify the currents of geographic thinking contained in the curriculum matrix of the two courses analyzed and IV. identify the teaching concepts of geography from the documents. For the theoretical foundation, we seek authors who discuss about geographic thinking and teacher education in the teaching of geography, based on the following references: Andrade (1987); National Curriculum Parameters BRAZIL (1997); National Education Guidelines and Bases Law BRAZIL (1996); Callai (2001 and 2013); Catrogiovanni (2012); Claval (2001 and 2014); Freire (1987, 1996 and 2005); Kozel (1996); Lacoste (1989); Martins (2011); Moreira (1994 and 2010); Walnut (2013); Passine (2007); Pinto (2005); Santos (1985); Vesentini (2013) among other authors. The research approach was qualitative, and the technique used was the documentary analysis of Geography DCNs for Higher Education, other DCNs of Basic Education, Pedagogical Project and curricular matrix of the courses. The data obtained allowed us to identify that the current of geographic thinking present in the DCNs and in the matrices analyzed is the critical current, since it was possible to realize and reflect that the geography discipline must commit to seek to discover its object of study in the school curriculum, once that the document points to different situations of understanding of geographical space. In the analysis of the PPCs, what portrays the documents are turned to

the critical current, but it is not clear in the study of the document how this happens in the distance mode.

**Keywords:** Education. Teaching. School.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Instituições de ensino superior que ofertam curso de Geografia-Licenciatura na modalidade EaD no município de Criciúma/SC. ....	89
Figura 2 - Localização das instituições de ensino superior pesquisadas. ....	91

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Antecedentes da Pesquisa.....	20
Quadro 2 - Categorias de análise dos documentos investigados. .....	92
Quadro 3 - Organização das Diretrizes Curriculares Nacionais.	93
Quadro 4: Conteúdos de Formação Complementar.....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
FACIECR I- Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma  
FAEL-Faculdade Educacional da Lapa  
FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
SESI - Serviço Social da Indústria  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UNESC- Universidade do Extremo Sul Catarinense  
UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 HISTÓRICO DAS CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: DETERMINISMO AMBIENTAL, POSSIBILISMO E GEOGRAFIA CRÍTICA .....	34
2.1.1 Geografia Pragmática .....	44
2.1.2 Geografia Crítica .....	47
2.1.3 Geografia Humana e Cultural.....	50
<b>3 O ENSINO DE GEOGRAFIA PROPOSTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA LITERATURA DIDÁTICA BRASILEIRA.....</b>	<b>55</b>
3.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA – ABORDAGEM DIDÁTICA E METODOLÓGICA NA LITERATURA BRASILEIRA.....	60
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	67
<b>4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA COTIDIANA .....</b>	<b>74</b>
<b>5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>86</b>
5.1 LÓCUS DO ESTUDO.....	88
<b>6 CORRENTES DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO: O QUE MOSTRAM AS DCN E OS DOCUMENTOS DAS IES PESQUISADAS .....</b>	<b>92</b>
6.1 ANÁLISE DA CORRENTE DE PENSAMENTOS GEOGRÁFICOS CONTIDOS NAS DCN .....	93
6.2 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO GEOGRÁFICO CONTIDAS NOS DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES.....	101
6.3 CORRENTE DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO CONTIDA NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS PESQUISADOS..	118
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Quando iniciei esta pesquisa e meu orientador fez a primeira leitura, questionou-me: onde está a Andréa? Quem é essa pesquisadora? E, a partir daí, parei para pensar na minha caminhada até o momento de realizar esta pesquisa. Percebi que estou ligada à educação desde quando era muito pequena, sempre enfrentando desafios e buscando superá-los da melhor forma possível. Quando pequena, adorava viajar e conhecer coisas diferentes, ficava sempre admirando tudo e todos.

Meus pais eram agricultores nascidos na região de Jaguaruna/SC, onde arrendavam terras para o plantio de mandioca nos anos de 1964. Em seguida, migraram para o município de Siderópolis, em função da extração de carvão mineral e à procura de melhores condições de vida. Meu pai foi trabalhar nas minas de carvão e minha mãe cuidava da casa. Ela era muito jeitosa em tudo que fazia, e, para auxiliar na renda familiar, contribuía como: costureira, cozinheira, lavadeira, manicure, doceira, cabelereira, e, por fim, se tornou empresária no ramo da alimentação. Deste casamento, tive um irmão e uma irmã, que nasceram no município de Tubarão. Eu nasci em Siderópolis e, depois de oito anos, tive um outro irmão que nasceu em Criciúma/SC.

Minha mãe sempre dizia que tínhamos que estudar para ser alguém na vida, pois ela e meu pai só tinham estudado até a 4ª série primária. Quando os dois irmãos mais velhos completaram seis anos, foram matriculados no Jardim de Infância para cursar a pré-escola. Era uma escola particular mantida pelas freiras da cidade. Eu ainda era muito pequena, queria muito ir também, pois gostava muito de brincar de “escolinha”. Meus irmãos traziam pedacinhos de giz da escola e eu brincava com as bonecas. Penso que foi aqui que iniciou a minha relação com a educação. Quando completei seis anos, minha mãe me matriculou no Jardim de Infância das freiras, porém eu só queria ficar no pátio brincando. Lembro que no período de adaptação, as freiras permitiam, mas, quando tinha que ir para a sala de aula, eu tinha receio das noviças, até que, um dia, saí da escola e fui embora, pois morava bem pertinho. Minha mãe desistiu e esperou o ano seguinte para me matricular na primeira série do primário.

Meus irmãos já estudavam na Escola Básica José do Patrocínio, escola pública em que também estudei até a oitava

série. Nesta escola, fiz muitas amizades e participava de todos os eventos promovidos na época. Os professores sempre me chamavam para realizar apresentações, pois diziam que eu falava alto e desempenhava bem o papel nas declamações e outras festividades da escola. Nos campeonatos, também era aluna destaque no handebol, corrida e salto em distância. Na disciplina de Iniciação para o Trabalho, também me destacava com as habilidades manuais como pintura, bordados, culinária, tapeçaria, argila e gostava muito de tudo que fazia. Gostava muito de todos os professores desta escola, principalmente da Professora de Estudos Sociais, 'Dona Irene Cancelier', pois gostava muito de suas explicações sobre os diferentes tipos de paisagens. Ela explicava contando suas experiências de passeios e viagens, e eu ficava imaginando essas paisagens e relacionando com os conceitos. Muitas vezes, ela realizava suas aulas na rua, mostrando para nós os conceitos e eu me encantava com esse jeito de ensinar.

Fui crescendo e me preparando para exercer minha profissão de professora; nunca pensei em um outro ofício, e queria muito ser professora de Geografia. Quando terminei a oitava série, teria que estudar em Criciúma, pois não tinha magistério em Siderópolis.

Foi aí que tive a oportunidade de vir morar com ela e estudar na Escola de Ensino Básico Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos (Colegião), que é uma escola pública. Estava realizada com o sonho de me tornar professora, quando fui convidada para trabalhar na extinta Escolinha do Padrão, onde eu comecei minha carreira de professora, com a minha primeira turma. O primeiro ano trabalhei como Professora de maternal (crianças de 2 a 3 anos), juntamente com outra professora, pois nesta turma exigiam duas professoras em função da idade das crianças. No ano seguinte, um novo desafio: fui convidada a ser professora de Jardim I (crianças de 3 a 4 anos), porém sozinha e sem auxiliar. Todos os dias eu planejava as atividades e me sentia realizada com a função. Sempre quando tinha ofertas e cursos de formação procurava estar presente e, assim, fui me aperfeiçoando na profissão.

Logo resolvi fazer vestibular para Estudos Sociais, na Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (FACIECRI), mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), pois queria ser professora de Geografia. Fiz a matrícula, e, logo quando

iniciou o ano, fui convidada para trabalhar na Escolinha Balão Mágico, onde permaneci por vinte anos. Quando estava na quarta fase do curso, tranquei, pois o curso estava mais voltado para a História e eu queria Geografia.

Um tempo depois o curso de Estudos Sociais foi desmembrado em História e Geografia. Não pensei duas vezes, corri e fiz minha matrícula. O segundo sonho realizado, pois já era professora e agora tinha a possibilidade de estudar na área do conhecimento de que mais gostava. Porém, para continuar trabalhando com a Educação Infantil, precisava ter a formação em Pedagogia. Foi neste momento que resolvi fazer o curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pois meu trabalho estava todo voltado para essa área do conhecimento. Quando terminei as duas graduações, fui trabalhar com Ensino Médio na área de Geografia, mas continuei trabalhando na Educação Infantil durante a tarde. Logo em seguida, busquei uma especialização em Didática e Metodologias do Ensino Superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Gostei muito do Ensino Médio e, no ano seguinte, 2006, pedi demissão da Educação Infantil e fui trabalhar como professora contratada na escola onde me formei no magistério: Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos. Neste mesmo ano, fui convidada também para trabalhar no Colégio Rogacionista Pio XII do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Estava realizada como profissional na área do conhecimento Geográfico.

Em 2007, trabalhei também na Escola Estadual de Ensino Básico Padre Miguel Giacca e na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). No ano de 2008, fui convidada a trabalhar na escola do Serviço Social da Indústria (SESI) de Criciúma. No ano de 2009, fui convidada a fazer inscrição para seleção externa de docentes para o curso de Geografia da UNESC. Estava morrendo de medo de não corresponder às expectativas, pois estaria com os meus professores de graduação, Mestres e Doutores. No entanto, fui aprovada e um novo desafio pela frente, foi aí que iniciei minhas aulas no Ensino Superior da UNESC, com as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II e III no curso de Geografia e a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Pedagogia.

Neste mesmo ano, assumi a substituição de uma professora

de 2º ano Ensino Fundamental I, no Colégio de Aplicação da Unesc. Quando pensei em cursar o mestrado para me aperfeiçoar, pois estava dentro de uma universidade, fui convidada e assumir como Coordenadora Pedagógica do Colégio de Aplicação e o mestrado ficou em segundo plano.

Assumi a coordenação do Curso de Geografia em 2016/02, quando também solicitei o desligamento do Colégio Unesc, e fui fazer o processo seletivo para entrar como estudante regular do PPGE. Durante essa trajetória pelo sonho de me tornar professora, estive sempre na busca pelo conhecimento em construção. Freire (2011, p. 50) comenta que “onde há vida, há inacabamento”. E é neste movimento de sentir que falta algo a mais no exercício da docência, que vem os questionamentos e a busca por respostas através de novos desafios e é o que nos motiva a continuar nesse processo.

Atualmente, a sociedade passa por um momento crítico que perpassa em todas as áreas: na política, na economia, na arte, na ciência, na ética, na cultura, nos relacionamentos e, principalmente, na educação. Estamos vivendo num mundo em constantes transformações e mudanças socioculturais, que nos remetem a uma revisão de padrões.

As grandes descobertas da ciência, o avanço da informática, o crescimento das redes de comunicação pelo planeta, a grande quantidade de informações de todos os tipos nos levam a refletir sobre o porquê de tantas modificações, qual o significado delas e os impactos na formação das futuras gerações. Percebe-se que essas modificações que a sociedade humana produz no mundo contemporâneo são mais intensas que as do passado. Tudo que nos rodeia se transforma rapidamente. Vivemos em um mundo globalizado, onde o desenvolvimento dos transportes e das comunicações, passa a exigir um mundo cada vez mais unitário. Em nível de planeta, podemos dizer que existe uma única sociedade humana, porém com desigualdades e grandes diversidades.

Para nos posicionarmos com inteligência neste mundo, precisamos conhecê-lo muito bem, viver com consciência e criticidade, estudar os seus fundamentos e desvendar seus mecanismos. Além de ser cidadão íntegro, participando ativamente das transformações e refletindo sobre as ações em termos locais, nacionais e mundiais.

Assim como as demais áreas, a educação passa por uma

fase de intensas reformulações e com isso o ensino da disciplina de Geografia deve ser repensado e reconstituído no espaço das instituições de ensino. Vesentini (2013, p. 08) comenta que um dos grandes desafios para esse novo século, está pautado no “papel da escola na sociedade: as suas relações com a cidadania”. Frente às rápidas modificações e inovações em diferentes espaços, cabe a reflexão no sentido de quais as potencialidades que a escola deve desenvolver em seus alunos, que relações deve cultivar com os grupos da comunidade em que está inserida. E, para tal, torna-se importante conhecer os processos de formação de professores para atuar nas escolas.

Dessa forma, a ideia inicial era realizar um estudo que se ocupasse de compreender as correntes de pensamento geográfico que embasa a formação do professor nos cursos de licenciatura em geografia em duas instituições de Ensino Superior do Extremo Sul Catarinense. A partir disso, busquei no site da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) dissertações e teses já publicadas no Brasil em relação à área de estudo pretendido. O período de busca ficou delimitado entre os anos de 2006 a 2018. Primeiramente, iniciei a busca utilizando os seguintes descritores: “Introdução ao pensamento Geográfico”, “Correntes geográficas” e “Pensamento geográfico”. Com o descritor “Introdução ao pensamento Geográfico” apareceram seis registros e, após a leitura dos resumos, constatei que somente dois títulos se aproximavam do meu objeto de estudo.

No site da scielo, com o segundo descritor, “Correntes geográficas”, apareceram apenas cinco trabalhos, o qual, após leitura, foi aproveitado somente um para contribuir com a pesquisa. Para ampliar ainda mais a pesquisa, mudei as palavras no descritor para “Pensamento geográfico”. Apareceram nove ocorrências, cinco delas se repetiram na busca com os descritores anteriores e, das quatro ocorrências, somente duas aproximaram-se do tema pretendido.

Incluindo todos os títulos de maior relevância encontrados nos bancos de dados dos sites da CAPES e scielo, totalizei cinco títulos. Após realizar um minucioso refinamento dos trabalhos relacionados ao tema, pude constatar que o tema “correntes de pensamento geográfico” nas perspectivas da formação do professor de Geografia. Nessa mesma perspectiva relacionada as correntes de pensamento geográfico que embasa a formação do

professor de geografia, o que essa coleta de dados demonstrou foi um número restrito no país. Em Criciúma e região, inexistiu qualquer pesquisa sobre esse assunto. Dessa forma, justifica-se o interesse em produzir novos conhecimentos e avançar a pesquisa nesta área.

Após uma leitura mais profunda desses resumos (refinamento), três títulos foram selecionados para a leitura de obra completa, os quais serviram como estudos antecedentes para minha pesquisa, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1- Antecedentes da Pesquisa.**

Ano	Título	Autor	Instituição
(2006)	Natureza e sociedade, evolução e revolução: a geografia libertária de Elisée Reclus.	Regina Horta Duarte	Universidade Federal de Minas Gerais
(1988) (2009)	Da geografia que se ensina a gênese da geografia moderna.	Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira	Universidade Federal de Santa Catarina
(2009)	As principais correntes do pensamento geográfico: uma breve discussão da categoria de análise de lugar.	Souza C. G. et al	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Fonte: CAPES e Scielo - elaborado pelo autor, 2019.

No artigo publicado na Revista Brasileira de História, Duarte (2006) elucida a trajetória do geógrafo revolucionário do seu tempo, por ocasião do centenário do geógrafo anarquista, foi realizada essa versão resumida dos pensamentos de Reclus, a qual foi apresentada em um Colóquio Internacional no ano de 2005. No artigo, a autora relata que Réclus defendeu a necessidade de um evento realmente extraordinário para a alteração verdadeira da ordem das coisas e a construção de uma outra sociedade. Duarte (2006) comenta que, para Réclus, os autores de seu tempo “viviam no interior de um vulcão, um inferno tenebroso no qual seria melhor se deixar morrer caso não se acalentasse a esperança da revolução”. O texto de Duarte (2006)

permite uma inesgotável análise das relações entre as percepções sobre a história da sociedade e as manifestações da natureza presentes na sociedade do século XIX. O artigo de Duarte (2006) não contribuiu para a realização da minha pesquisa, no entanto, auxiliou para a construção do referencial teórico no que tange o Histórico das correntes de pensamento geográfico.

A dissertação de Pereira (2009) está pautada na tentativa de compreender a formação geográfica, bem como a visão do mundo, que é trabalhada nas escolas de primeiro e segundo graus e também nos livros didáticos. Pereira (2009) conclui seu estudo, verificando de que a geografia de Humboldt e Ritter podem ser um indicativo da possibilidade de relacionar espaço e sociedade, pelas próprias condições da “Alemanha e pela crença de que o ensino nas escolas seria um elemento importante na construção de Estado-nação” a geografia acabou não se desenvolvendo. O que prevaleceu foi uma Geografia que “separa o estudo da natureza das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si”. No entanto, a autora constatou, em sua dissertação, que a Geografia das escolas precisa ser repensada no sentido de compreender o espaço como uma produção humana e que, de acordo com seu trabalho, ele é um agente que transforma e é nesta complexidade que as relações sociais e físicas modificam o meio em que vivemos.

A leitura dessa dissertação, me fez pensar ainda mais no meu objeto de estudo, pois me deparei para repensar minhas práticas de sala de aula enquanto professora de geografia. Como citado acima, Pereira (2009) conclui sua tese e propôs novos estudos para repensar a geografia ensinada nas escolas. Assim sendo, minha pesquisa está de acordo com a sugestão da autora uma vez que vai pesquisar as correntes de pensamento geográfico que embasa a formação do professor no ensino superior.

SOUZA (2009) realizou em seu artigo, uma descrição sobre as correntes de pensamento geográfico, analisando a subsídios no desenvolvimento desta ciência e conclui que ainda possui muitos problemas, principalmente no que se refere ao seu papel enquanto ciência que possui como objeto de estudo o espaço geográfico, pois é no espaço que tudo acontece, e cada vez mais vai aparecer os resultados desta produção humana.

Assim, meu estudo vai progredindo com as leituras realizadas na pesquisa. Primeiramente por compreender com um pouco mais de profundidade a história das correntes de

pensamento geográfico e em segundo lugar por que os resultados demonstram que a disciplina de geografia necessita ser repensada e precisa de maiores pesquisas com essa temática.

A partir dessa coleta de dados prévia (pesquisa dos antecedentes), alguns elementos surgiram para continuar a pesquisa e ainda possibilitaram um maior amadurecimento de opiniões sobre a estrutura dos capítulos.

Antes de iniciar as pesquisas nas bancas de dados, alguns questionamentos me suscitaram para a realização desta busca e me coloquei a questionar: em que a leitura de tal artigo se aproxima da minha pesquisa? Como meu trabalho de pesquisa poderá progredir em relação às leituras realizadas?

Para o melhor esclarecimento e compreensão, buscaram-se problematizar as seguintes questões: que estudos e pesquisas embasam as concepções geográficas para a formação do professor de geografia (a)? Qual a corrente de pensamento geográfica apresenta-se nos documentos pesquisados? Como está organizada a Matriz Curricular do curso investigado? A partir da análise dos documentos evidenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no Projeto Pedagógico dos Cursos e nas matrizes curriculares, como se procede a organização das correntes de pensamento geográficas ofertadas em um curso a distância?

Neste sentido, as leituras realizadas fortaleceram minha proposta de estudo, o que me fez refletir sobre a definição do problema da pesquisa, juntamente com o auxílio do orientador deste trabalho, que assim ficou estabelecido: qual a corrente de pensamento geográfico que embasa a formação do professor de geografia em duas instituições de ensino superior de dois pólos de educação a distância localizados no município de Criciúma/SC?

Para encontrar possíveis respostas para este problema, definimos como lócus da pesquisa duas instituições de ensino superior na modalidade a distância que ofertassem o curso de Geografia e que possuíssem polos no município de Criciúma/SC.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as correntes de pensamento geográfico que embasam a formação do professor nos cursos de Geografia-licenciatura ofertado em duas instituições de Ensino Superior na modalidade de Ensino a Distância.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: I. analisar as correntes de



pensamento geográfico contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia; II. verificar as correntes de pensamento geográfico que estão contidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que formam profissionais de Geografia; III. identificar as correntes de pensamento geográfico contida na matriz curricular dos cursos.

A proposta de pesquisa que aqui se inicia nasce da tentativa de entender a formação de ideias geográficas e a visão de mundo que lhe serve de base e sustentação para poder reconhecer, com maior clareza, a Geografia que se aprende nas instituições de nível superior, pois supõe-se que são elas que condicionam as correntes de pensamento geográfico que permeiam as escolas de ensino básico.

A fim de compreender como está sendo desenvolvido o pensamento geográfico na formação do professor nos cursos de licenciatura em Geografia, foi realizada uma análise documental, priorizando os documentos como DCN de Geografia do Ensino Superior e Educação Básica, o Projeto Pedagógico e as matrizes curriculares dos cursos de Geografia–Licenciatura dessas duas instituições de ensino superior.

Esta pesquisa está constituída por reflexões teóricas com base nos seguintes referenciais: Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL (1997); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional BRASIL (1996); BRASIL (2017) BNCC e nos seguintes autores: Andrade (1997) Callai (2001 e 2013); Catrogiovanni (2012);

Claval (2001 e 2014); Freire (1987, 1996 e 2005); Kozel (1996); Lacoste (1989); Martins (2011); Moreira (1994 e 2010); Nogueira (2013); Passine (2007); Pinto (2005); Santos (1985); Vesentini (2013) entre outros que contribuíram para as reflexões do referencial teórico.

A produção textual deste trabalho está organizada em seis capítulos, sendo que no primeiro capítulo apresento a introdução, e nela um pouco da minha história pessoal, profissional, bem como os questionamentos e dúvidas que levaram ao problema e à definição dos objetivos. Procurei nesta parte introdutória contextualizar o leitor sobre as produções já realizadas com essa temática. Além da introdução, o trabalho está dividido em mais cinco capítulos.

No segundo capítulo, procurei realizar uma contextualização sobre o tema “Histórico das Correntes do pensamento geográfico”,

em que exponho o embasamento teórico acerca do universo da pesquisa. No terceiro, discute-se sobre “O ensino de Geografia proposto nos documentos oficiais e na literatura didática brasileira”, onde dialogo sobre o ensino de Geografia – abordagem didática e metodológica na literatura brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o pensamento geográfico.

No quarto capítulo, apresento sobre a “Formação do Professor e Geografia” e no quinto capítulo destaco os aspectos metodológicos da pesquisa. Por fim, apresento no capítulo seis o resultado dos dados da pesquisa, fazendo uma análise com o referencial apresentado. Na sequência, estão as considerações finais e as referências utilizadas para a conclusão do mesmo.

## **2 HISTÓRICO DAS CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**

Ao estudar a disciplina de Geografia, é possível perceber que ela é um tanto difícil para ser definida com exatidão, pois abrange os aspectos físicos e humanos. Logo, para compreender o estudo de determinados lugares, fez-se necessária a divisão desta ciência em várias outras áreas do conhecimento. Andrade (1987, p. 11) afirma que, com essa “divisão da ciência em vários campos do conhecimento científico,” fica mais difícil um indivíduo dominar a amplitude de conteúdo.

No contexto do debate em torno do pensamento geográfico, segundo Andrade (1987), os conhecimentos geográficos, assim como a aplicação da geografia, vêm sendo exercidos desde a antiguidade, entre os povos primitivos, e foram ampliando-se na medida em que a sociedade foi crescendo, desenvolvendo e transformando-se. Ao falar de povos primitivos, portanto, lembra-se da Pré-História, que compreende um período em que surge o homem, e se estende até o surgimento da escrita. Mendes (1988) subdivide esse período em três momentos de desenvolvimento do homem. O Paleolítico, que foi um período em que o homem viveu de maneira simples nas cavernas, como nômade, uma vez que migrava de um lugar para outro em busca de alimentos para sua sobrevivência. Com o passar dos anos, o clima se modificou e surgiram os desertos, logo, a caça e pesca diminuíram, fazendo com que esses homens buscassem novos espaços, como os vales dos grandes rios e lagos, onde construíam suas casas, passando, nesse momento, a ter moradia fixa. No Período Neolítico, o homem continuou a viver da caça e da pesca, porém, ele passou a cultivar seus alimentos, como o trigo e o centeio, e começou a utilizar o barro para construir seus potes, suas panelas e outros utensílios domésticos. E o terceiro momento é chamado de Idade dos Metais, pois o homem já utilizava os metais para fabricação de suas armas e de suas ferramentas. Esse momento marcou o fim da Pré-História, com a descoberta da escrita e os avanços da agricultura.

Ferreira e Simões (1992) comentam que esses povos primitivos, mesmo sem dominar a escrita, registravam o conhecimento no interior das cavernas, por meio de símbolos e desenhos, transmitindo seus conhecimentos de geração em geração. Nesse contexto, percebe-se o quanto esse povo possuía

ideias geográficas, ainda que não fosse um conhecimento acadêmico, mas um conhecimento do seu saber prático, saber da experiência vivenciada ao longo dos anos em interação com o meio físico e social. Segundo os autores, o povo do oriente, além de aprimorar-se com os conhecimentos geográficos a partir da observação da natureza, também instituiu conhecimentos matemáticos, os quais possibilitaram uma maior interação com outras ciências, como a Filosofia, a Biologia e a História, pro meio das observações dos viajantes da época.

Ferreira e Simões (1992, p. 26) definem a Geografia como a ciência que vai estudar as “variações das distribuições espaciais dos fenômenos da superfície da Terra” e as relações da natureza com o ser humano. Pereira (2009) afirma que a ciência da Terra é a Geografia e que etimologicamente seria a definição do planeta Terra. A autora comenta que esse ramo da ciência surge entre os gregos, pois são os primeiros a registrar os conhecimentos relacionados à superfície terrestre. Eles contribuíram muito para a apropriação dos conhecimentos geográficos.

Andrade (1987) salienta que os mesopotâmios aprenderam os ensinamentos sobre astronomia identificando as estrelas e alguns planetas. Foi esse povo que observou o movimento da revolução lunar em volta da Terra, estabelecendo a quantidade de dias em um ano e a organização dos dias da semana de acordo com as fases da Lua. Outro estudo importante foi realizado por Dicearco e Eratóstenes (275-195 a.C.), com o intuito de estabelecer o tamanho do planeta Terra, medindo as latitudes. De acordo com Pereira (2009, p. 49), Eratóstenes era “diretor da biblioteca de Alexandria” e quem escreveu a primeira obra chamada de Geografia. Segundo Pereira (2009), 200 anos mais tarde, a obra foi reescrita por Estrabão.

Andrade (1987, p. 24) comenta que “Estrabão escreveu um livro, em 17 volumes, intitulado Geografia”. Na obra, o autor relata os conhecimentos sobre o mundo de sua época. Estrabão ficou conhecido como o “Pai da Geografia Regional”, por relatar em suas obras o registro de suas viagens. O estudo de observações registradas a partir de viagens realizadas pela costa litorânea possibilitou a construção dos primeiros “périplos<sup>1</sup>”, que, mesmo sem as medidas corretas, sem escalas, já apresentavam os pontos de referências entre os portos da costa.

---

<sup>1</sup> PÉRIPILOS são mapas com itinerários de estudos de áreas litorâneas, dominadas pelos gregos. Era um documento manuscrito que registrava, em uma sequência, os portos e os pontos geográficos costeiros, com as distâncias aproximadas entre eles.

Os filósofos da época contribuíram muito para os conhecimentos geográficos.

A esfericidade da Terra teve aceitação geral entre os sábios gregos da época; Aristóteles chegou a apresentar o fato de a Terra projetar na Lua uma sombra redonda, durante os eclipses, como prova da mesma; os trabalhos de Geodésia, efetuados por Erastótenes para indicar as dimensões do planeta, partiam da ideia de que a Terra tinha forma esférica e se baseavam na medida da inclinação dos raios solares em um poço, em dois pontos diferentes, situados na mesma longitude - no caso, Siena e Alexandria (ANDRADE, 1987, p.25).

Com um instrumento simples, conhecido como gnômon, Erastótenes conseguiu medir a esfera terrestre, apresentando, na época, 42.000 quilômetros, medida essa que, atualmente, com as tecnologias avançadas, corresponde a 40.000 quilômetros.

De acordo com os estudos da época, Andrade (1987, p. 26) afirma que Aristóteles também contribuiu muito para os conceitos geográficos. A partir do seu estudo sobre a esfericidade da Terra, entende-se que a “matéria tende a concentrar-se em torno de um centro comum; a sombra projetada pela Terra na superfície da Lua, durante os eclipses, é circular e que só se podem explicar as mudanças que se produzem no horizonte e o aparecimento das constelações na esfera celeste por ser a Terra uma esfera”. Logo, com essas constatações, Aristóteles percebeu a formação de deltas, de erosões, de terremotos, de ventos, de trovões, de raios, das relações entre os animais e as plantas, observando, também, as variações do clima de acordo com a localização, as estações do ano, as relações entre as raças humanas, o clima e as formas políticas.

Com todos esses estudos e investigações, Pereira (2009) comenta que Heródoto foi o primeiro geógrafo, concebendo a Geografia pela descrição, isto é, geografia regional. Em seus registros, Andrade (1987) relata que, no século II d. C., um sábio grego, chamado Ptolomeu, criou uma teoria que afirmava que a Terra era o centro do Universo e ao seu entorno, em círculos, se

localizavam a Lua, o Sol, os Planetas e as estrelas fixas. Essa teoria foi aceita até o século XVI como verdade absoluta.

Para Souza et al. (2009), o conhecimento do planeta Terra, de acordo com sua dimensão real, despertava momentos de reflexões sobre o espaço em sua proporção concreta. Logo, com essas conclusões, inicia-se o processo de expansão da Europa, por meio das grandes navegações.

Os romanos, que possuíam grande parte territorial da época, tinham como interesse intensificar a sua língua e os seus costumes. Conquistaram a Grécia e dominaram toda a região do mar Mediterrâneo. Como eram pragmáticos, organizaram muito bem seu império e o comércio na região das diversas províncias de seu domínio - por essa função, destaca-se a geografia descritiva. Os romanos eram culturalmente inferiores aos gregos, por isso aproveitavam os pedagogos gregos para ensinar seus filhos.

Destaca-se também que, no período romano, de acordo com Campos (2011), o Império Romano juntava grupos de pessoas formando sociedades. No entanto, era necessário que o governo soubesse lidar com a questão da religiosidade cristã, para unir todos os imigrantes estrangeiros em um mesmo espaço, respeitando os valores culturais diferenciados.

Para Andrade (1987), o cristianismo tornou-se a religião oficial de Roma, dando grande poder aos monges, que se dedicavam aos estudos da Bíblia Sagrada no interior dos mosteiros. Os estudos científicos recuaram nesse período e voltaram-se às velhas teorias, considerando a Terra como um disco, dificultando a navegação para lugares mais distantes. O autor comenta que, nos séculos V e VI, os germanos migraram para outros espaços territoriais, construindo novos lugares para administrar o comércio da região e, ao converter-se para o Cristianismo, estabeleceram grandes poderes ao Papa, fortalecendo a formação de feudos.

O Império Árabe, por razões próprias, organizou as vias de transportes comerciais, a fim de utilizarem-nas, facilitando aos muçumanos a peregrinação pelo menos uma vez na vida até Meca. Confiscaram grandes obras de bibliotecas famosas da época e traduziram para o árabe inúmeros livros gregos, distancando-se, conforme Andrade (1987), as obras de Aristóteles e Ptolomeu.

Lannes (2013), em seus estudos, destaca que os árabes

constituíram um Império que se estendeu pela Ásia, Europa e norte da África, unindo as populações com suas diferenças culturais e religiosas. De acordo com Lannes (2013), esse império construiu as rotas comerciais pelo Mar Mediterrâneo. Pereira (2009) comenta que a população faz geografia há muito tempo, no entanto, faz sem saber.

Nesse sentido, Pereira (2009, p. 81) ressalta que:

Esse conhecimento apresenta-se dividido entre duas tendências opostas ou complementares. De um lado, os geômetras e os astrônomos; de outro, os viajantes, os curiosos, os historiadores e os políticos que sensíveis aos aspectos do quadro natural, das produções, dos povos e de seus costumes, refletem sobre as relações entre os diferentes territórios e as várias sociedades humanas. Os périplos, as conquistas, os contatos com o mundo bárbaro vão paulatinamente alargando o horizonte geográfico.

Segundo Andrade (1987), os árabes realizaram muitas viagens, e, ao longo delas, destacaram o meio físico natural e os recursos a serem explorados, como também o costume dos povos dominados. Fez-se necessário reformular a cartografia, sendo produzidos os “portulanos”, que demonstravam com maiores detalhes as reentrâncias e as desenvolturas que existiam no litoral durante as viagens.

As viagens terrestres também eram de grande valor, pois a informação era relevante, porque, além da descrição física do local, relatava-se também como a população vivia e se apropriava dos recursos do local até então desconhecidos. Andrade (1987) coloca que, ao fim da Idade Média, os burgueses passariam a ter influência política, formando uma nobreza de funções, disputando com uma nobreza de sangue. Segundo o autor, “o aumento de influência da burguesia” iria permitir o desenvolvimento das cidades com funções comerciais, no qual o dinheiro teria maior importância em relação à propriedade de terra; a vida nos feudos teria o seu fim, sendo que os servos passariam a trabalhar na indústria de manufaturas, como assalariados. Para satisfazer as ambições da burguesia, era necessária a unificação das nações, de onde surgem as monarquias absolutas e a ampliação dos



mercados para além-mar, intensificando a expansão territorial e a organização de novas terras, povos e mercadorias para o comércio de terras distantes. (ANDRADE, 1987, p.37).

Medeiros (2010), destaca que o desenvolvimento das ciências, principalmente a Geografia, no espaço de tempo entre o século XVIII e XIX, e as descobertas científicas em função da expansão do capitalismo apresentaram fortes influências para a formação da Geografia Moderna. Andrade (1987) faz referências ainda aos espanhóis, que também procuravam o caminho para as Índias, porém eles acreditavam que chegariam às Índias navegando para o oeste. Eles possuíam mapas antigos, com informações das viagens dos vikings, de que a China estava ao leste e mais perto da Europa. Os espanhóis desconheciam a existência do continente americano e do Oceano Pacífico e navegavam pelas encostas da América do Sul a fim de encontrar uma passagem para o Oceano Pacífico, seguindo viagem até as Filipinas, atravessando o oceano Índico e contornando a África até a chegada à Espanha, concluindo que a Terra possuía uma forma arredondada, além de muitos outros conhecimentos que contribuíram para a ciência como:

As formações oceanográficas, climáticas, geológica, econômica e antropológica. Os europeus acumularam os conhecimentos necessários para estabelecer a dominação política e a exploração econômica sobre os povos aí existentes, retirando deles seus produtos e suas tradições culturais. No século XIX, os norte-americanos estenderam a sua influência na área, concorrendo com as potências europeias e com o Japão. Após a conclusão da Segunda Guerra Mundial, o domínio americano sobre o Pacífico se fez hegemônico. (ANDRADE, 1987, p.41).

As navegações continuavam e agora a expansão se dava na Ásia Setentrional, que é banhada pelo mar Ártico e de difícil acesso em função das condições climáticas, cuja navegação só era possível no verão, pois o gelo era uma questão frequente, até mesmo no verão, com a presença de icebergs. Andrade (1987) salienta que os russos se expandiram por terra, dominaram os povos nômades, cruzaram os montes Urais, fundaram cidades,

atravessaram o estreito de Bering, impondo domínio sobre as ilhas da região, construíram o maior império da superfície da Terra. Nesse momento, o capitalismo, que era comercial, passou para a fase industrial.

Com o enriquecimento da burguesia e a sua influência na classe dos governantes da época, houve um crescimento e um desenvolvimento de pesquisas e de novas técnicas, a fim de explorar os recursos naturais, com intuito de aumentar os meios de produção. Pinto (2015) ressalta que as “técnicas utilizadas em qualquer espécie de trabalho jamais permanecem imobilizadas no tempo”, logo, a burguesia da época provocou uma verdadeira revolução de ordem cultural e técnica, gerando uma transformação intensa no espaço geográfico. É assim que inicia o chamado “século das luzes”, com o objetivo de instituir uma grande mudança econômica e cultural, tendo a classe burguesa no poder e os modos de produção capitalista se espalhando por todos os cantos do mundo. Nesse sentido, com ideias de progresso e de desenvolvimento consecutivo, concretizava-se a racionalidade da ação do ser humano sobre a natureza, permitindo, assim, a sua exploração com grandes vantagens, utilizando-se do uso de técnicas aprimoradas e a valorização do pensamento científico.

Andrade (1987) comenta que, no início do século XIX, as condições culturais, políticas e econômicas “propiciaram as diretrizes intelectuais e científicas que mudariam o pensamento” e levariam as ideias ao positivismo, o que, por sua vez, aumentou a expansão das ciências de observação, de experimentação e do domínio da razão. A preocupação, nesse momento, dos cientistas, era acumular conhecimentos empíricos e realizar suas conclusões teóricas. Assim, os países com maior comprometimento com a expansão colonial “patrocinavam expedições científicas” para o interior dos países, com o objetivo de encontrar recursos susceptíveis de exploração. Muitos cientistas europeus viajaram e escreveram obras com análises de como as populações ocupavam o território e como eram os modos de vida no lugar que habitavam. Assim, a Antropologia Cultural foi se desenvolvendo, abrindo espaço para outra ciência muito próxima, que é a Geografia Humana.

Moraes (2002) afirma que a Geografia, como ciência, teria sua origem a partir dos registros de Alexandre Von Humboldt e de Carl Ritter. Humboldt era filho da nobreza da Prússia, atual Alemanha, e se dedicou aos estudos das ciências naturais -

Botânica. Viajou por muitos lugares com climas diferenciados para observar e fazer seus registros. Era naturalista, porém demonstrava curiosidade pelo ser humano e pela sua organização social e política, pois considerava que havia ligação com as condições da natureza. Como era naturalista, procurava conhecer a natureza física para explicar a evolução da sociedade, pois a Sociologia apareceu como outra ciência em formação. Ritter, por sua vez, formou-se em ciências humanas. Era filósofo e historiador, também fazia parte da classe dominante e foi professor na Universidade de Berlim. Procurou explicar a evolução da humanidade, fazendo a relação entre o povo e o meio natural, para, então, descrever a sociedade.

Moraes (2002, p.15) comenta que Humboldt e Ritter são, sem dúvida:

os pensadores que dão o impulso inicial à sistematização geográfica, são eles que fornecem os primeiros delineamentos claros do domínio dessa disciplina em sua acepção moderna, que elaboram as primeiras tentativas de definir o objeto, que realizam as primeiras padronizações conceituais [...]

Moreira (1994) afirma que esses dois pensadores - Humboldt e Ritter - são “denominados os precursores da geografia moderna”. Foi a partir da influência dos dois que iniciou a Geografia Científica, que movimentou os centros universitários e foi trabalhada nas escolas.

Bezzi (2004) destaca que, com a industrialização, a invenção do aço e a intensa produção de ferro, as relações de comunicação se tornaram mais rápidas, o mundo passou a constituir um novo momento em sua história. Com esse intenso movimento, perceberam-se modificações na economia e também na configuração da sociedade, ampliando a ostentação do ser humano em relação ao meio ambiental. Nesse momento, ao final do século XIX, Bezzi (2004, p. 33) relata que a sociedade viveu um momento ainda de transformações econômicas e sociais, buscando ajustes. No entanto, “no campo da Geografia, o conceito dominante era o de região natural, cuja gênese está ligada ao determinismo ambiental”, abordado em seguida.

## 2.1 CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO: DETERMINISMO AMBIENTAL, POSSIBILISMO E GEOGRAFIA CRÍTICA

Alguns autores tratam de Geografia Tradicional, mas também é conhecida como Geografia Clássica. Ela surge na Alemanha e na França no início do século XIX, estendendo-se para outros países. Os pensadores que levantaram a bandeira dessa corrente foram: Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. É nessa corrente de pensamento que emergem os primeiros conceitos de Geografia e o seu objeto de estudo, pois, até então, a Geografia era conhecida como uma ciência que estudava tudo que existia na superfície terrestre.

Souza et al. (2009, p.03) afirma que as primeiras definições sobre a Geografia e o seu objeto de estudo não eram claros. Era considerada a disciplina “do tudo” ou “da superfície terrestre”. Durante esse período do século XIX, Andrade (1987, p. 50-51) salienta que:

As desigualdades sociais tornaram-se tão fortes, tão marcantes que os estudiosos da sociedade formulavam teorias que contestavam os princípios justificadores do capitalismo em expansão. Essa contestação foi feita, a princípio, pelos idealistas, utópicos, que imaginavam sociedades mais justas, situadas em pontos de difícil acesso, como ilhas imaginárias, localizadas a grande distância; em seguida surgiram pensadores materialistas que, baseados na observação, na análise das estruturas sociais e na evolução da sociedade, criticaram estas estruturas e partiram para o desenvolvimento de uma metodologia de análise dialética, para a contestação da sociedade e a indicação de transformações sociais que deveriam ocorrer em determinados momentos históricos.

Nesse momento, segundo o mesmo autor, houve um reforço com relação à filosofia dialética, contrapondo e contestando-se à filosofia positivista. Os filósofos procuraram esclarecer a dinâmica da sociedade, analisando-a de forma totalizadora. Talvez tenha

sido um dos momentos mais ricos e contraditórios no campo do pensamento, por meio da observação e da análise da realidade na história. Moreira (2010) comenta que as modificações e as conservações da sociedade, naquele momento, conviviam em conflitos.

De acordo com Moraes (1999), os clássicos são também chamados de consolidadores da geografia moderna, que, por sua vez, dão continuidade aos estudos realizados e fundamentam a geografia como um discurso organizado. Assim sendo, destacam-se dois grandes nomes da Geografia Clássica: os pensadores Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. Segundo Moraes (1999), ambos estavam ligados à classe dominante e viveram na mesma época. Os dois tinham ideias semelhantes, porém Humboldt era filho de uma família nobre prussiana e dedicou-se aos estudos das ciências naturais. Tornou-se viajante e esteve em muitos lugares de clima frio, temperado, tropical e equatorial, onde aprimorou seus conhecimentos. Porém, mesmo sendo um estudioso da natureza, observava e tinha grande curiosidade pela organização do homem no meio social e político, pensando que este tinha semelhanças com as condições naturais. Na velhice, tornou-se conselheiro do rei da Prússia e dedicou-se ao magistério.

Karl Ritter teve seus estudos dedicados às ciências humanas; ligado à classe dominante, estudou filosofia, tornou-se historiador e foi conhecedor e estudioso intenso da Geografia Geral. “Fundou a Universidade de Berlim ao lado de Guilherme de Humboldt, onde durante muito tempo, difundiu as bases de uma hermenêutica moderna” (Gomes, 1996, p.164). Andrade (1987, p. 53) destaca que Ritter foi um grande leitor e procurou explicar o desenvolvimento da humanidade, realizando uma descrição da sociedade, analisando as relações entre a população e o espaço natural. Logo encontrou dificuldades, uma vez que tentou estabelecer leis gerais para esclarecer os acontecimentos humanos, percebendo que existe diferença entre as leis sociais e as leis físicas.

Moraes (1999, p. 48) comenta, ainda, que Ritter entendia uma área demarcada, carregada de individualidade, como um “sistema natural” e a geografia precisaria observar e estudar esses espaços e compará-los. Entende-se que, na geografia de Ritter, o homem é o principal elemento que busca estudar os espaços na sua individualidade. Para Moraes (1999, p.49), “a proposta de Ritter é antropocêntrica, regional, valorizando a relação homem-

natureza”, isto é, o homem é o sujeito da natureza e que apresenta diferenças em sua individualidade. Percebe-se a necessidade da observação.

Andrade (1987, p.54) reitera que esses dois pensadores alemães, Humboldt e Ritter, respondiam, em suas obras, ao desafio da sociedade europeia na qual viviam, tanto na questão de domínio capitalista, quanto na formação da unidade da Alemanha, pois, nesse momento, o conhecimento de mundo e o aprofundamento das relações entre sociedade e natureza eram fundamentais para o grupo de dominantes que almejavam “à[a] união nacional, à[a] unificação política e a disputa pelo domínio do mundo extra-europeu e posteriormente o mundo norte-americano” em um outro momento.

Segundo Moraes (1999), os estudiosos posteriores a Humboldt e Ritter (1999) destacaram-se mais nos estudos específicos, como Climatologia e Geomorfologia, em vez de Geografia Geral. Moraes (1999, p.52) explica que “um revigoramento do processo de sistematização da geografia vai ocorrer com as formulações de Friedrich Ratzel”, pois ele, diferente de Humboldt e Ritter, que vivenciaram a manifestação do ideal da aliança alemã, viveu o momento da constituição do real Estado nacional alemão em suas primeiras décadas.

Arcassa (2017) comenta que Friedrich Ratzel concluiu seus estudos na Universidade de Jena, e, em 1870, fez seu alistamento no exército alemão, pois seu viés nacionalista objetivava combater a França de Napoleão III. Segundo Arcassa (2017), Ratzel viajou para a Itália, os Estados Unidos e o México como jornalista, onde permaneceu por longos anos. De acordo com o autor, pode-se dizer que foi a partir das observações do espaço americano que ele se tornou um geógrafo.

De acordo com Andrade (1987), Friedrich Ratzel viveu na Alemanha e, como presenciou a sua unificação, formulou uma concepção geográfica para atender as necessidades da nova sociedade. Andrade (1987, p.54) coloca que o estudo de Ratzel estava voltado para a Antropologia, afirmando que “o homem era como uma espécie animal e não como elemento social”, cuja evolução se daria por meio de adaptações ao meio natural. O autor afirma que Ratzel, em seus estudos, procurou entender as relações entre o homem e o meio, demonstrando o quanto os povos apresentam diferenças em vários sentidos.

Contudo, Andrade (1987, p. 55) deixa claro que Ratzel

demonstrava interesse em estudar o Estado, pois entendia que o Estado era a “sociedade organizada dominando um território”, e a dominação do espaço territorial era a caracterização do Estado. Para Ratzel, a capacidade de extensão de um Estado dependeria do maior espaço territorial ao seu domínio, desenvolvendo a ideia de um “espaço vital”, justificando as guerras de conquistas e a dominação dos povos fracos pelos fortes, representando a relação entre os habitantes de um Estado e a forma de utilizar seu território. Nesse momento, os pensamentos de Ratzel tiveram grande divulgação, levando o sueco Kjellen a utilizar a expressão Geopolítica, que uniria a teoria e os conhecimentos dos geógrafos e dos generais.

Embora tenha sofrido críticas em suas duas grandes obras: “Antropogeografia e a Geografia Política”, Moraes (1999) comenta que Ratzel contribuiu muito para o desenvolvimento da Geografia Humana, no que se refere ao papel do homem, corroborando visivelmente com a sua maneira política e social em relação a essa ciência.

Entretanto, as discussões de uma geografia libertária, bem diferenciada do que até então fora analisado pelos estudiosos, se fazia necessária. Dois grandes pensadores contribuíram muito para o pensamento geográfico libertário - Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Andrade (1987) ressalta que, enquanto os pensadores anteriores se posicionavam e fortaleciam a classe dominante, ocupavam espaços dentro das cátedras universitárias e ainda prestavam assessorias aos representantes do Estado maior. Esses dois pensadores se colocam contra essa estrutura de poder do Estado, adotando ideias políticas e sociais para favorecer os mais necessitados, as classes menos favorecidas, contribuindo muito para a produção de caráter científico e político.

Duarte (2006) coloca, em seus estudos, que Élisée Reclus nasceu na França, era filho de um pastor humilde, protestante e estudou para ser sacerdote. Porém, seus estudos despertaram interesse para as leituras socialistas, o que o tornou um republicano, negando a existência de Deus. Foi para o exílio, em função de participar de militâncias, e passou a viver na Suíça. Em seus estudos, era um observador atento e se prendia aos detalhes da paisagem, pois procurava analisar a ação humana no espaço físico, tentando entender como os homens ocupavam e transformavam o espaço natural em que viviam. Algo que os estudiosos anteriores não faziam, pois separavam a geografia

física da humana. Réclus entendia que os geógrafos deveriam estudar a sociedade pela divisão das classes sociais, pois, para ele, essa diferença de classes levava à luta entre os dominados que queriam alcançar melhores condições de vida, enquanto que os dominantes não queriam perder o poder e as riquezas. Nesse sentido, a conclusão é de um aprimoramento individual de cada cidadão. Contudo, ele considerava que a ciência era capaz de resolver os problemas e fazer com que o homem evoluísse, buscando melhorias para a sociedade.

Um outro geógrafo que contribuiu muito para as ideias do pensamento geográfico foi Pietr Kropotkin. Ferretti (2018) relata em seus estudos que Kropotkin era de origem russa, pertencia à nobreza da casa de Rurik e era filho de um grande proprietário de terras. Estudou na escola preparatória de oficiais, pois estava destinado a seguir carreira militar e participar da guarnição do Czar. Ao se tornar oficial do exército Russo, esteve à frente de expedições secretas importantes, a partir das quais pôde contribuir na correção de mapas, retificando posições geográficas de rios e de montanhas, atravessando a Manchúria. Ao retornar à Sibéria, desistiu da carreira militar e iniciou sua carreira de estudos científicos, tornando-se famoso por suas contribuições geográficas. Tornou-se um revolucionário, quando em suas viagens se deparou com famílias de camponeses que trabalhavam com a terra de forma rudimentar, comparando com o conforto da vida que os nobres possuíam. Como revolucionário, foi preso e fugiu para o exterior, onde ficou 40 anos no exílio, voltando para a Rússia logo depois da Revolução Socialista. Como geógrafo, Kropotkin se preocupava com a educação e com a maneira como a Geografia entraria no processo educativo das escolas. Nesse sentido, Andrade (1987, p.60) estabelece um caráter natural e divide em quatro partes:

Sendo o primeiro o estudo das leis que distribuem as terras e as águas do planisfério; o segundo as leis que explicam sobre a Geomorfologia, Hidrografia e Climatologia; o terceiro, apresentava preocupação com os animais e plantas, bem como a sua distribuição no planisfério, levantando problemas relacionados a Biogeografia-Fitogeografia e Zoogeografia e por fim, uma parte que estava ligada distribuição dos homens pelo planisfério.

De acordo com Ferretti (2018), Kropotkin preocupava-se muito com o estudo dos jovens e condenava a maneira como eram ensinadas nas escolas as disciplinas em geral e, principalmente,



a Geografia. Entendia que os conceitos de Geografia eram muito teóricos e com nomes complicados, o que não despertava interesse nos estudantes. Considerava que os professores deveriam utilizar os livros de viagens para realizar descrições de lugares, de povos, de países, de culturas e de costumes diferentes para atrair o interesse pela disciplina, ou, ainda, possibilitar atividades de campo, a fim de observarem as diferentes paisagens e, a partir daí, compreender melhor os textos das áreas afins. Esse geógrafo tinha um sonho de liberdade e queria preparar os jovens para viverem em uma sociedade aberta a todos os povos, sem a presença de ricos e pobres, de classe dominante ou dominada e, ainda, que deveria ser administrada por sindicatos ou associações, onde todos poderiam contribuir para um mundo mais justo e melhor.

Moraes (1999, p.61) comenta que surgiu, na França, uma outra “escola da Geografia que vai se opor as ideias de Ratzel na Alemanha”, tendo como idealizador o geógrafo Paul Vidal de La Blache. Para ele, o homem transformava o meio onde vivia, de forma que, para as ações humanas, diversas possibilidades eram plausíveis. Esse geógrafo trouxe para a Geografia a importância do tempo e da história para os estudos de geografia. Além de fundar a escola francesa de Geografia, deslocou para a França as discussões geográficas que até então eram realizadas na Alemanha.

Segundo Moraes (1999), La Blache definiu a relação do homem com a natureza, na perspectiva da paisagem, como objeto da Geografia. Assim, colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém, que atua sobre esse meio, transformando-o. É nesse sentido que a natureza passa a ser vista como possibilidade para a atuação do ser humano. Foi por essa função que Lucien Febvre denominou esse estudo geográfico como corrente Possibilista.

La Blache ainda foi considerado um dos grandes responsáveis pela difusão da Geografia Humana, apesar de afirmar que a Geografia não deveria estudar o homem, mas o meio em que ele vive, ou seja, a Geografia deve estudar a “população não a sociedade; estudar os estabelecimentos humanos não as relações sociais; estudar as técnicas e os instrumentos de trabalho não o processo de produção” (MORAES 1999, p.72). Para Moraes (1999), La Blache considera que, a escola Possibilista deve discutir a relação do homem-natureza, porém não deve aproximar

as relações entre os homens.

Porém, La Blache também defendia a prática de uma geografia por regiões. Para esse pensador, seria impossível alcançar visões totalizantes para a realidade de forma que os conhecimentos e os conceitos só deveriam ser aplicados em realidades específicas. Por isso, o conceito de região foi muito importante em sua obra. Na teoria lablacheana, esse conceito estava associado às paisagens naturais, de forma que uma região existia no espaço independente da vontade humana, cabendo aos cientistas apenas identificá-las e expor suas características. Esse conceito foi mais tarde criticado, uma vez que a região passou a ser entendida como uma divisão elaborada pelo homem a partir de seus próprios critérios, logo, não existiria naturalmente, pois era uma construção intelectual humana.

Percebe-se que o pensamento geográfico passou por grandes transformações, provocando diferenças entre os pensadores da época. Uma das diferenças entre os períodos, para Andrade (1987), foi a queda do pensamento positivista e evolucionista de encontrar uma maneira de explicar as diferenças encontradas na superfície da Terra, de forma igualitária para todo o planisfério. Os geógrafos abandonaram a Geografia Humana, pois não conseguiram explicar a ocupação do homem no espaço, considerando a geografia apenas como uma ciência física de caracterização e explicação de paisagens. Nesse sentido, começou a crescer a Geografia Regional, cujo estudo em desenvolvimento provocou uma separação entre a Geografia geral e a Regional. Essa separação contribuiu para uma maior especialização entre os geógrafos, dividindo as áreas de estudo entre Geografia Física e Biológica e Geografia Humana. Outros campos autônomos surgiram com essa separação, como: Geomorfologia, Climatologia, Hidrologia, Fitogeografia, Zoogeografia, no campo da Geografia Física. Já no campo da Geografia Humana, surgiram a Geografia da População, a Geografia Agrária, a Geografia da Indústria, do Transporte, da Economia, da Política, Social, entre outras. Ao mesmo tempo que são positivas essas subdivisões, cria-se um outro problema, que é a própria existência da Geografia como ciência, pois essa divisão em compartimentos empobreceu epistemológica e metodologicamente a Ciência Geográfica.

Contudo, o geógrafo começou a se preocupar em explicar sua disciplina com maior ênfase e detalhamento, aprofundando-

se nos detalhes e procurou entender as maneiras de organização do homem no espaço, a fim de elevar ao máximo a utilização dos recursos disponíveis. Os geógrafos sentiram a necessidade de expandir a sua área de conhecimento, buscando outras ciências para explicar a paisagem e compreender a realidade da região. Assim sendo, receberam a acusação de trabalhar com o conhecimento “enciclopédico” em função dos detalhamentos, decorando conceitos.

Entre os geógrafo,s havia uma confusão entre os conceitos, pois havia os que consideravam a Geografia como uma ciência natural e não como uma ciência social; e os que diziam que a Geografia era a ciência dos lugares e não do homem. Porém, Andrade (1987) comenta que é com os estudos de Paul Claval e Pierre George que a Geografia se consolidou como uma ciência do social e do homem, e não somente uma ciência natural. Nesse sentido, a Geografia, como ciência social e humana, tem a responsabilidade de observar e analisar a sociedade, bem como as próprias relações que influenciam no espaço produzido, além de explicar o porquê da utilização desse espaço.

Logo, para compreender a utilização do espaço, faz-se necessário o entendimento das correntes do pensamento geográfico. De acordo com Gomes (1996), ao final do século XIX, surge a corrente Determinista, demonstrando os primeiros modelos de Geografia como ciência. O Determinismo trabalha com os casos sem fazer distinção e, ao estabelecer relações de causa e efeito, procura pensar sobre as categorias gerais, para, depois, chegar aos fatos. Defendida pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel, essa corrente relata as influências que as condições naturais exercem sobre os seres humanos, ou seja, o meio natural determinaria o homem; os homens iriam organizar o espaço para garantir a manutenção da vida.

Gomes (1996) relata sobre uma outra corrente de pensamento geográfico que surge na França, baseada nas teorias de Paul Vidal de La Blache, o Possibilismo. La Blache realizou estudos na região procurando comprovar que a natureza influenciava o homem, porém, o homem tinha possibilidades de modificar e melhorar o meio a fim de viver melhor.

A partir de 1930, a Geografia se desenvolveu na América. Moraes (1999) relata que surgem duas grandes escolas, sendo uma na Califórnia, que elaborou a Geografia Cultural, e a outra, que ficou conhecida por escola do Meio Oeste, que se aproximava

da Sociologia e da Economia. Contudo, a produção de Richard Hartshorne teve maior repercussão em função do seu caráter, buscando por uma Geografia Geral. Hartshorne não utilizava o termo região; para ele, os espaços eram divididos em classes de área, nas quais os elementos mais homogêneos determinariam cada classe, e, assim, as descontinuidades desses trariam as divisões das áreas. Esse pensamento geográfico ficou conhecido como *método regional*.

Moraes (1999) comenta que a Geografia Tradicional entra em crise e busca por novos caminhos, novas propostas, novas possibilidades de expressão e linguagem com maior liberdade para refletir, criar e expressar-se, buscando refletir “sobre o objeto, o método e o significado da Geografia”. (MORAES, 1999. p. 93).

Entretanto, os movimentos de renovação da Geografia iniciam suas manifestações a partir de 1950. Daí por diante, muitas incertezas e questionamentos continuaram a surgir em vários pontos. De acordo com Moraes (1999), a Geografia Tradicional, em meados de 1970, literalmente estava enterrada, ficando para um passado já de superações. Logo, um momento de críticas e novas propostas para a disciplina de Geografia vai se chegando de maneira sólida. Os geógrafos abrem espaços de debates para novas propostas e buscam soluções até então não discutidas. Esse é um momento de crise, de conflitos de pensamentos, porém benéfico, buscando na Geografia Tradicional propostas para uma disciplina mais aberta aos novos espaços.

Todavia, cabem ressaltar as razões dessa crise, destacando, de acordo com Moraes (1999, p. 94), a alteração da “base social, que engendrara os fundamentos e as formulações da Geografia Tradicional”. A sociedade modificou-se rapidamente e o modo de produção capitalista evoluiu, entrando para o momento dos “grandes trustes, monopólios e do grande capital” (MORAES, 1999, p.94). Uma outra razão para o empobrecimento da Geografia Tradicional foram as modificações causadas pelo desenvolvimento acelerado do capitalismo, tornando a realidade mais complexa. Nesse sentido, pode-se destacar a questão da urbanização nas grandes cidades, apresentando situações complexas para resolver; as atividades agrícolas se modernizando em várias partes do mundo, a globalização ocupando o espaço terrestre nos fluxos e nas relações econômicas. Nesse momento, “vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos

transportes e das comunicações interoceânicas”. (MORAES, 1999, p.94).

As técnicas de análise de pesquisas da Geografia Tradicional não conseguem mais explicar os conceitos até então estabelecidos, pois uma mudança rápida e complexa apresenta-se nesse novo momento de organização do espaço. Faz-se necessária a busca por novas técnicas para estudar o espaço geográfico, adaptando os instrumentos para a coleta de dados de campo com maior precisão, fazendo uso dos computadores, das imagens de satélite e do uso do sensoriamento remoto.

Logo, foram destacados alguns pontos relevantes de crítica à Geografia Tradicional como a indefinição do seu objeto de análise, abrindo espaço para outras áreas do conhecimento científico e a questão da generalização. A Geografia sozinha buscava compreender o conjunto de acontecimentos de maneira resumida e “permaneceu nos estudos de singularidades”. Contudo, Moraes (1999) comenta que essa falta de outra forma de generalização agravou ainda mais a crise existencial da Geografia Tradicional, abrindo espaço para a “dualidade na produção geográfica entre a Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional, Geografia Sintética e Geografia Tópica”. (MORAES, 1999. p. 97).

Souza et al. (2009) corrobora em seus estudos que a Geografia Tradicional é realmente marcada pela presença de dicotomias existentes entre a Geografia Física e a Geografia Humana, a Geografia Geral e Geografia Regional, onde a Geografia Física seria responsável pelos estudos Naturais e a Geografia Humana seria responsável pelas atividades da população. Assim, o desenvolvimento das ciências da natureza se materializava com a Geografia Física.

Christopoletti (1985, p.13) destaca que:

Em virtude do aparato metodológico mais eficiente das ciências físicas e da esplêndida concatenação teórica elaborada por William Morris Davis, a Geografia Física rapidamente ganhou a imagem de ser a parte cientificamente mais bem consolidada e executada [...] Destituída de aparato teórico e explicativo para as atividades humanas, assim como a imprecisão dos procedimentos metodológicos, a Geografia Humana sempre

se debatia na procura de justificar o seu gabarito científico, e em estabelecer sua definição e finalidades como ciência.

Para Christopoletti (1985), existe outra divisão na Geografia Tradicional, na qual a Geografia Geral vai estudar como estão distribuídos os fenômenos da superfície terrestre, como hidrografia, geomorfologia, climatologia, entre outras. A Geografia Regional, de acordo com o autor, estudava a diversidade existente em uma determinada área da superfície terrestre.

O movimento de renovação representava uma dispersão, pois apresentava uma diversidade de métodos de interpretar e de se posicionar, buscando caminhos diferenciados para compreender essa área do conhecimento. A Geografia Renovada é bem diversificada e compreende concepções diferenciadas e que se dividem em Geografia Pragmática e Geografia Crítica.

### **2.1.1 Geografia Pragmática**

A Geografia Pragmática também conhecida por Nova Geografia, Geografia Teorética ou Quantitativa, faz uma crítica à falta de análise da Geografia Tradicional, por não analisar os seus fundamentos e tão pouco a base social. Moraes (1999) comenta que a crítica fica restrita ao “caráter não-prático”, uma vez que os autores pragmáticos argumentam que a Geografia Tradicional aborda conteúdo do passado, conhecimentos já superados, tornando-a “inoperante” em relação a realidade atual. Contudo os pragmáticos irão sugerir um conhecimento voltado para a Geografia aplicada, pensando em contribuir para uma realidade contemporânea, buscando novas técnicas e linguagens que consigam dar conta dos afazeres implementados pelo planejamento, ou seja, “criar uma tecnologia geográfica” (MORAES, 1999, p. 101).

De acordo com Moraes (1999) “a crítica dos autores pragmáticos à Geografia Tradicional fica num nível formal”. É um questionamento não aos fundamentos e sim da superfície da crise. Neste sentido, o planejamento é uma nova função, imposta pela classe dominante para as ciências humanas, ou seja, “um instrumento de dominação a serviço do Estado burguês”. Logo a Geografia Pragmática busca uma modificação de forma que não altere o conteúdo social.

Passa-se, de um conhecimento que levanta informações e legitima a expansão das relações capitalistas, para um saber que orienta esta expansão, fornecendo-lhe opções e orientando as estratégias de alocação do capital no espaço terrestre. Assim, duas tarefas diferentes, em dois momentos históricos distintos, servindo a um mesmo fim. Neste sentido o pensamento pragmático e o tradicional possuem uma continuidade, dada por seu conteúdo de classe-instrumentos práticos e ideológicos da burguesia (MORAES, 1999, p. 101).

Para Moraes (1999) a renovação conservadora da Geografia passa pelo discurso da burguesia, referente ao conceito de espaço e acontece com a passagem do “positivismo clássico” de Auguste Comte a qual, trata dos modelos científicos, da metafísica, da metodologia quantitativa, da observação e da experimentação para o “neopositivismo”, onde os modelos científicos considerados pela lógica não se preocupam com o abstrato. Neste sentido, troca-se a observação direta empírica para uma observação abstrata, pautada nos modelos estatísticos.

A Geografia Pragmática vai se estabelecer por algumas sugestões sendo a primeira a Geografia Quantitativa, onde as temáticas geográficas seriam explicadas pelos modelos matemáticos, através da medição dos elementos contidos no espaço e compreendidos na forma de cálculos. Para os pragmáticos, a estatística conseguiria realizar essa análise dos elementos da paisagem, demonstrando através de tabelas os resultados numéricos apresentados pelo computador, daria conta de explicar e interpretar uma determinada área a ser estudada.

Outra sugestão ainda apresentada por Moraes (1999, p.105) é que a Geografia Pragmática vem da “teoria dos sistemas,” ou seja, Geografia Sistêmica ou Modelística “que permite selecionar os elementos de estudo, relacioná-los de acordo com os interesses do pesquisador, e aprofundar a pesquisa, com a inclusão de novas variáveis, tornando o sistema mais complexo”.

Neste sentido Moraes (1999, p.105) ressalta que na Geografia Quantitativa,

O uso dos modelos e da teoria dos sistemas articulam-se numa proposta que no Brasil, se desenvolveu sob a denominação de Geografia Teorética, má tradução do termo inglês “theoretical” (teórica), que nominava esta perspectiva genérica e explicativa do pensamento geográfico. Tal perspectiva constituía-se na espinha dorsal da renovação pragmática, aparecendo em inúmeras propostas específicas.

Faz-se necessário compreender que essa teoria busca explicar como a modernização entra no espaço social. Para Santos (1986), essa quantificação aconteceu em função da busca de uma expressão matemática, mostrando um teor científico para a geografia. Corrêa (2003), destaca que na abordagem do positivismo lógico, só pode ser considerado científico, aquele que se utiliza de modelos matemáticos. Utilizando-se, do uso de técnicas estatísticas empregadas como: média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, entre outras. Costa & Rocha (2010), demonstram preocupação com o uso excessivo dos modelos matemáticos e com a estatística, pois com o uso destas ferramentas, impossibilita compreender as relações sociais e espaciais contidas no meio.

Segundo Moraes (1999), no Brasil a Geografia Teorética, cresceu articulada na teoria dos sistemas, fazendo uso dos modelos da Geografia Quantitativa e com destaque nas ações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, buscando informações modernizadas no meio social.

Moraes (1999, p.108) destaca dentro da Geografia Pragmática um estudo que se aproxima da Psicologia, chamando de Geografia da Percepção ou do Comportamental. Esta geografia procurava compreender como as pessoas percebiam o espaço por elas ocupados, além de refletir sobre sua relação e ação ambiental com

o meio em que vive. Neste sentido, os pensadores dessa corrente buscam explicar e valorizar o território e os espaços vivenciados e a relação do comportamento humano com o meio. Logo, os estudos se baseiam nas relações do comportamento humano no espaço urbano, em “relação aos espaços de lazer; a influência das formas, na produtividade de trabalho; a relação das



sociedades com a natureza”.

Todas as correntes da Geografia Pragmática, possui uma utilização de técnicas e que ao final corroboram para um resultado na ação de um planejamento permitindo a intervenção sobre a organização do espaço.

Contudo, Moraes (1999, p.108) alerta que:

A Geografia Pragmática desenvolve uma tecnologia de intervenção na realidade. Esta é uma arma de dominação, para os detentores do Estado. Em si mesma, é apenas um acervo de técnicas, que se transforma em ideologia, ao tentar dissimular seu componente e sua eficácia política, ao se propor como processo neutro e puramente “objetivo”.

Percebe-se que essa corrente Pragmática, é um instrumento da dominação burguesa, onde existe um interesse do Estado capitalista na maximização dos lucros, na crescente acumulação de rendas, na manutenção e exploração do trabalho. Mascarando assim, as contradições da sociedade e regulando a ação do capital sobre o espaço terrestre.

Uma das principais críticas relacionadas à Geografia Pragmática é o fato de não considerar as características dos fenômenos, uma vez que os métodos matemáticos explicam o que acontecem em determinados momentos, mas não explicam os intervalos entre eles, ou seja, desconsidera as particularidades de um determinado espaço, considerando de maneira específica a totalidade dos espaços, tornando-as homogêneas.

## **2.1.2 Geografia Crítica**

A Nova Geografia e os paradigmas tradicionais, surgem a partir de 1970, que segundo Chistofoletti (1985) são fortemente questionados, surgindo então a geografia crítica, a qual o mesmo autor subdivide em geografia radical, humanística e idealista.

Para Moraes (1999), a denominação de Geografia Crítica, vem de uma postura crítica radical em relação as correntes de pensamento geográfico existentes até então. A crítica diz respeito a um posicionamento em relação a realidade estabelecida. Os problemas sociais começaram a aparecer, a renda concentrava-

se nas mãos de poucos privilegiados, as pessoas começam a procurar os centros maiores e começam a migrar em busca de melhores condições, no entanto esses espaços não possuíam condições de estrutura para acolher essas populações, causando problemas de ocupação do espaço.

Costa (2010) ressaltam que esses problemas sociais, abriram as portas para os pensadores marxistas como: Yves Lacoste, Massimo Quaine, James Anderson, Neil Smith entre outros. É importante destacar que no Brasil, esse pensamento foi produzido por dois grandes geógrafos críticos: Milton Santos e Ruy Moreira.

Neste sentido, os pensadores dessa corrente se posicionam em busca de uma transformação da realidade social, resgatando o objeto de estudo como uma “arma” frente a esse processo. Assim, buscam por uma geografia de caráter militante, a qual, lute por uma sociedade justa e igualitária, considerando as questões geográficas, como um instrumento para libertar o ser humano da ausência de conhecimentos.

Todavia Moraes (1999) destaca que os autores da Geografia Crítica, realizam uma investigação aprofundada sobre as razões que levaram a crise geográfica. Moraes (1999, p. 113), entretanto vão além, criticando a estrutura acadêmica, que possibilitou a respeito dos equívocos:

o “mandarinato”, o apego às velhas teorias, o cerceamento da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos, a má formação filosófica etc. E, ainda, a despolitização ideológica do discurso geográfico, que afasta do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais.

A crítica vai ainda mais além, os autores críticos apontam para as amarrações entre as “teorias geográficas e o imperialismo”, a imagem de desenvolvimento atrelada a uma justificativa de crescimento. Demonstram ainda, que as razões do Estado estavam articuladas com o trabalho dos geógrafos. Moraes (1999, p.114) ressalta que os geógrafos críticos destacaram na sociedade capitalista a relação entre a “Geografia e a superestrutura da dominação de classes”.

Destaca-se neste sentido de criticidade, o geógrafo Yves

Lacoste que ao publicar sua obra: *“A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”*. Destaca que o saber geográfico se revela de duas maneiras: “A Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”. Sendo que a primeira, relacionada ao poder e apropriação dos espaços em direção das grandes empresas monopolistas e, a segunda “Geografia dos Professores” teve duas funções: uma de mostrar para as pessoas que o conhecimento geográfico não tem valor, não é interessante, com o intuito de camuflar estratégias para pensar no espaço; e a outra seria utilizar a “Geografia dos Professores”, afim de levantar estudos/dados estratégicos para a “Geografia dos Estados-Maiores”, levantando informações sobre diferentes lugares do planeta, sem levantar suspeita, pois se trata de um conhecimento sem muita importância. (MORAES, 1999, p.114).

Santos (1986), representa em sua obra, “Por uma Geografia nova”, uma proposta geral para estudar o espaço geográfico, e ainda retrata sobre a sua concepção do objeto geográfico. Procura dar uma resposta sobre o que é Geografia e comenta que é importante dialogar sobre o espaço social e perceber a produção deste espaço como um elemento. Santos (1986), comenta que o espaço além de ser social ele faz parte da história, pois ao mesmo tempo em que o homem reside ele se relaciona, produz e transforma o meio em que vive.

Contudo, o pensamento crítico na geografia significou uma aproximação com os movimentos sociais, primando na busca por acesso a uma educação de qualidade, a moradia, a ampliação dos direitos civis e sociais, além do combate à pobreza, o direito à terra, enfim, busca dialogar em diferentes espaços, gerando debates e conflitos de opiniões.

Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo- professor do ensino fundamental, médio e superior. A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

### 2.1.3 Geografia Humana e Cultural

Para Claval (1999), a geografia humana estuda a interação entre o espaço e a sociedade. Como os homens realizam suas atividades e construções na superfície da terra, e tenta esclarecer pelo modo em que os grupos se organizam, exploram e transformam o ambiente. Assim sendo, a geografia humana auxilia o homem a compreender o espaço em que vive. Moraes (1999), ressalta que pode-se entender o objeto da geografia humana como sendo a leitura crítica das observações e modificações que os seres humanos realizam sobre o espaço geográfico, ao longo dos tempos.

Claval (1999), destaca que a cultura é fundamental para o entrosamento das questões humanas. Para o autor, a cultura faz o papel de mediação entre o ser humano e a natureza e é o resultado do convívio na sociedade. Convívio esse, que necessita da comunicação realizada por palavras e representações.

Neste sentido, a cultura é o conjunto de saberes, de comportamentos, de maneiras de utilizar técnicas diferentes, de valores e conhecimentos que cada indivíduo vai acumulando durante sua existência.

De acordo com o dicionário etimológico, a palavra cultura, vem do latim “culturae” que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Segundo o dicionário, a palavra “culturae” se originou a partir de outro termo latino: “colere”, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”. A medida em que o tempo vai se passando, foi criada uma relação entre o cuidado com plantio e o desenvolvimento das competências intelectuais e educacionais das pessoas.

Claval (2001. p. 79) comenta que a cultura “é herança transmitida de uma geração a outra”. O autor considera, que a cultura tem suas raízes num passado distante, enterrada em territórios onde seus deuses se manifestaram. Afirma ainda, que a cultura “não é um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos” Claval (2001.p.79) Mesmo sendo conflitante o contato entre os povos de culturas diferentes, esse contato possibilita uma troca de desenvolvimento recíproco.

Contudo, a cultura está relacionada aos costumes e as maneiras onde as pessoas tratam do cuidado com o corpo como:

tomar banho, pentear os cabelos, lavar suas roupas, escovar os dentes, fazer exercícios físicos, enfim, cuidados esses que foram aprendendo com seus familiares, além de boas maneiras e cuidados com a limpeza de suas casas (CLAVAL, 2001, p.79).

Neste sentido, Claval (2001. p.109) comenta que:

As crianças têm necessidade de longos anos de aprendizado para serem capazes de responder às suas necessidades. A formação dos jovens é uma tarefa renovada a cada geração. As sociedades humanas são construções culturais cujas raízes estão mergulhadas na história. Uma mesma cultura reúne aqueles que compartilham dos mesmos códigos; isto facilita as alianças e as camaradagens; maneiras de se alimentar, de comer, de sentar, de vestir, ritmos, horários, etc.

Assim, cada um é chamado para desenvolver uma tarefa diferente na sociedade de acordo com seu sexo, sua idade e suas capacidades intelectuais e técnicas, independente de função ou profissão. Logo, cada indivíduo está ligado a outro através de uma rede de relações e culturas diferentes possibilitando trocas de conhecimentos e aprendizagens.

Claval (2001) salienta que a cultura é um campo muito comum para as ciências humanas, onde cada disciplina contempla este domínio de acordo com seus modos de refletir e pensar diferente. Para o autor, o geógrafo tem como habilidade, olhar para os grupos relacionando com os territórios e suas organizações, como vivem, como ocupam os espaços, como esses grupos vencem a distância e se organizam.

A Geografia Humana, segundo Claval (2014), vai estar atenta aos estudos das atividades dos homens, como eles se organizam, como realizam suas atividades no espaço terrestre, a fim de explicar como os grupos se inserem no ambiente, exploram, modificam e transformam. Neste sentido, corresponde ao estudo das sociedades humanas através de uma ótica espacial estabelecendo a relação entre as sociedades, o meio físico habitado com as paisagens culturais construídas ao longo dos tempos.

Assim sendo, Claval (2001) aponta em suas pesquisas que

a cultura possui diferentes aspectos:

A cultura é mediação entre os homens e a natureza; é a herança e resulta do jogo da comunicação; é a construção e permite aos indivíduos e aos grupos se projetarem no futuro e nos além variados; é em grande medida feita de palavras, articula-se no discurso e realiza-se na representação; é um fator essencial de diferenciação social; a paisagem carrega a marca da cultura e serve-lhe de matriz: objeto privilegiado dos trabalhos de geografia cultural, sua interpretação é frequentemente ambígua (CLAVAL, 2001, p. 11-15).

Logo, entende-se que a Geografia Humana e Cultural procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando analisar o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares, ou seja, a cultura dos grupos sociais. Existe uma maneira de pensar em cada grupo, cada pessoa pensa de uma maneira diferente, e a visão de mundo se diferencia na sociedade, a qual, se manifesta através das suas atitudes e valores em relação a esse ambiente.

É desta forma, que a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, e nele relaciona-se. Para Claval (2014), a geografia cultural, confirma que com o passar dos tempos as relações dos grupos com o meio ambiente vão se transformando. Com o nascimento das cidades, uma parte da população pode viver longe da terra e com isso inicia-se o processo de civilização, bem como, o aparecimento do Estado, a invenção da escrita e o desenvolvimento das artes nos centros maiores. Claval (2014), comenta que o “dualismo”, ou seja, duas maneiras de organização da sociedade vão sofrer profundamente, pois os campos resistem aos centros maiores e a nobreza domina os camponeses. A sociedade se diferencia do passado, tornando mais igualitária com o processo de modernização.

Vieira Pinto, (2005.p.37) ressalta que:

O homem é um ser destinado a viver necessariamente na natureza. Apenas, o que se entende por “natureza” em cada fase

histórica corresponde a uma realidade diferente. Se no início era o mundo espontaneamente constituído, agora que o civilizado consegue cercar-se de produtos fabricados pela arte e pela ciência, serão estes que formarão para ele a nova “natureza”.

A exemplo do homem primitivo, toda humanidade desenvolveu algum tipo de tecnologia, porém, cada cultura criou seus próprios artefatos e meios a partir de necessidades específicas. Contudo Vieira Pinto (2005, p.143) aborda o termo da seguinte forma:

tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia (VIEIRA PINTO,2005, p.143).

Portanto, o autor denota quatro sentidos para o termo tecnologia, subjugando o termo como complexo e variado, onde ao final ele ressalta que o termo tecnologia é o estudo das técnicas e os vários usos que se podem fazer com a mesma. Logo, com a evolução da tecnologia, observamos que a sociedade está cada vez mais refém de certos recursos tecnológicos, sendo quase imprescindível a utilização desses no cotidiano do ser humano.

Claval (2014), salienta que a as populações apresentam uma crescente mobilidade trazendo resultados imprevisíveis. Vivemos atualmente com a invasão de pessoas estrangeiras, de imigrantes que vão chegando por todos os lados, o efeito da globalização com os diferentes meios de comunicação e a rapidez das informações em todas as esferas da vida cotidiana, faz com que as pessoas nem se conheçam ou saibam mais quem são.

Por maiores que sejam os estilos de vida no mundo contemporâneo, Claval (2014, p. 427) comenta que “eles não poderiam ser compreendidos sem a reflexão geral sobre a transmissão de geração para geração das aquisições técnicas e das concepções de mundo”. Em nossa época as particularidades não são verdades absolutas, elas fazem parte da história das

complexidades existentes das relações entre o espaço e sistemas de informações.

No capítulo a seguir, faz-se necessário discutir sobre o ensino de geografia proposto nos documentos oficiais e na literatura brasileira, fazendo relações com as correntes de pensamento geográficas apresentadas até então.



### **3 O ENSINO DE GEOGRAFIA PROPOSTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA LITERATURA DIDÁTICA BRASILEIRA**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil foi promulgada em 1961 (LDB 4.024/61), assinada pelo Presidente João Goulart no Diário Oficial da União, mais de 13 anos após a apresentação do primeiro projeto da lei educacional ao parlamento brasileiro. Nota-se em seu Art. 1º que “a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” estabelece como finalidade:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Em seu Art. 2º, essa lei regulamenta que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Trinta e cinco anos mais tarde, o Brasil regulamenta o sistema educacional da educação básica ao ensino superior, no sistema público e privado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96). Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, esta lei trouxe diversas mudanças em relação às leis

anteriores e reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabeleceu os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

No Brasil, as primeiras intenções de formação em Geografia surgiram através da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo - USP e do Departamento de Geografia, segundo Brasil (1997). A disciplina de Geografia passou a ser trabalhada nas escolas na década de 40, por professores licenciados com ênfase na escola francesa de La Blanche (BRASIL, 1997).

A Geografia daquela época era marcada pelo esclarecimento objetivo e qualitativo da realidade da escola francesa, que tinha como objetivo aproximar as “relações do homem com a natureza de maneira objetiva” (BRASIL, 1997, p. 103). Nessa escola, embora valorizava o homem como sujeito histórico, estudava-se a relação entre homem-natureza sem levar em conta as relações sociais. Nesse sentido, a Geografia estudava a população, mas não a sociedade, os utensílios de trabalho, desconsiderando os modos de produção, assim, não se possibilitava a discussão das relações essenciais à sociedade, afastando o homem de seu caráter social.

O ensino de Geografia dessa época se caracterizava pelo estudo da descrição das paisagens, sem caracterizar o espaço vivido pela sociedade e a organização do mesmo, onde a maneira de ensinar era baseada em descrição e memorização das paisagens. Brasil (1997) comenta que entre os anos de 1940 a 1970, a produção de livros didáticos reproduzia conceitos de aprendizagens defendidas pela Geografia Tradicional. Neste momento pós-guerra, o Brasil vivia o período da ditadura militar entre os anos de 1964 a 1985, quando a Geografia e a História foram descaracterizadas pela lei nº 5.692/71 e diluídas nos chamados Estudos Sociais.

Vesentini *et al.* (2013) salienta que as consequências impostas pelo regime militar levariam

aos poucos a luta pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia nos então primeiro (5ª a 8ª série) e segundo graus, o que, por si só,

exigia uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos”, também do ponto de vista da questão ambiental (VESENTINI *et al.* 2013, p. 217).

Este período foi marcado por lutas e movimentos sociais no cenário político brasileiro, na busca por uma retomada aos debates que fortaleceram a Geografia crítica brasileira.

Malanchen (2015) comenta que os anos de 1990 foram marcados pela Reforma Educacional, estendendo essas reformas para o ensino superior, bem como a formação de professores em todo o território brasileiro. Logo, é neste momento que o ensino a distância aparece com mais intensidade, estabelecendo um novo momento no contexto educacional.

De acordo com Brasil (1996), a LDBEN n.º 9.394/1996, por meio do MEC, normatizou o ensino a distância por todo território brasileiro. Através do decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, mais precisamente no artigo 80 da nova lei, o governo abriu espaço para a expansão de outras leis que assegurassem de forma efetiva a institucionalização e a expansão do EAD no Brasil.

No ano de 1997 e 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL.MEC, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL. MEC, 1998), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995 (BRASIL. MEC, 1995). O documento tinha como objetivo a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e também servir como orientação para que as escolas estabelecessem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como alvo principal o ensino de 1ª a 8ª série como uma formação para uma cidadania democrática.

Brasil (1997) destaca, ainda, que, com o desenvolvimento do capitalismo, no pós-guerra, começaram a surgir as grandes cidades, o espaço agrário começou a se transformar em função da industrialização e da mecanização em muitos lugares do mundo. Neste sentido, as teorias da Geografia Tradicional

tomaram-se inadequadas para explicar tamanha complexidade vivida neste tempo. Fizeram-se necessárias técnicas diferenciadas para estudar o espaço geográfico globalizado, como sensoriamento remoto, as imagens de satélites e o uso dos Sistemas Geográficos de Informações, através dos computadores.

Neste momento, surgem as críticas à Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, sugerindo uma Geografia das lutas sociais, alaistrando-se com a Geografia Marxista - uma militância de geógrafos brasileiros na luta pelas causas sociais. Os geógrafos acreditam que os seres humanos se apropriam da natureza para produzirem e distribuírem os bens necessários; neste sentido a preocupação se dá através das “relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico” (BRASIL, 1997, p.104).

Contudo, Brasil (1997, p. 104) afirma que:

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitavas séries (BRASIL, 1997, p. 104).

Essas propostas estão centradas nas questões econômicas e nas relações de trabalho. A prática dos professores em sala de aula está centrada na Geografia Tradicional, bem como os livros didáticos da época, que demonstram uma certa complexibilidade para desenvolver os conteúdos com os alunos do ensino fundamental II e garantir a compreensão.

A Base Nacional Comum Curricular desenvolveu cinco unidades temáticas para o ensino da disciplina de Geografia. São elas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo

do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambiente e qualidade de vida.

Quando se fala de *O sujeito e seu lugar no mundo*, o conteúdo se volta para as noções de pertencimento e identidade, onde é fundamental o professor oportunizar atividades voltadas para a questão do espaço e tempo, pois o estudante terá facilidade de compreender sobre sua participação na sociedade e no espaço em que vive, respeitando as diferenças existentes nesses ambientes.

Na temática das *Conexões e escalas*, destaca-se a importância de trabalhar com os estudantes as noções presentes na família, nos grupos e em outros espaços de convivência, além de ensinar o que acontece entre os elementos os quais possuem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Esse tema vai tratar sobre a localização e a distribuição dos diversos fenômenos e objetos.

*O Mundo do trabalho* é a terceira unidade estabelecida pela BNCC e nela são exploradas as técnicas, os processos e diferentes materiais utilizados ao longo do tempo pela sociedade. Também é explicado sobre as relações econômicas presentes na sociedade.

Na unidade temática *Formas de representação e pensamento espacial*, o estudante terá ensinamentos sobre mapas e outras maneiras de representação gráfica que envolvem o ensino geográfico, como fotografias, desenhos, imagens de satélites, cartas topográficas, entre outros.

A quinta unidade temática vai tratar da *Natureza, ambientes e qualidade de vida*, na qual o professor deve proporcionar aos estudantes situações da vida cotidiana com o intuito de observar, debater e resolver questões problemas do dia-a-dia, buscando soluções e alternativas de melhoria. Neste momento, os estudantes precisam ser desafiados a identificar e comparar as realidades de diferentes lugares de vivência, bem como as diferenças e semelhanças socioespaciais que ocorrem em cada lugar.

Brasil (1997) comenta que as duas geografias, tanto a Tradicional quanto a Marxista, deixaram a desejar nos estudos das relações “do homem e da sociedade com a natureza”. Enquanto a ciência da Geografia Tradicional negava ao homem a probabilidade de um conhecimento individual do imaginário, a Geografia Marxista censurava qualquer esclarecimento “subjetivo

e afetivo da relação da sociedade com a natureza”.

Neste contexto, a Geografia acadêmica contemporânea busca por definições que tratam as dimensões particulares e individuais que os seres humanos em sociedade constituem com o espaço natural. Brasil (1997) comenta que tais dimensões são organizadas pela experiência individual, marcadas pelos aspectos culturais da sociedade, que resultam em diferentes percepções da construção do espaço geográfico. Com essa busca por explicações, surge a necessidade de ampliar os saberes geográficos com a intersecção de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia e as Ciências Políticas. O que se queria, nessa época, era uma Geografia que não estivesse vinculada a processos mnemônicos, restrita somente à descrição de paisagens e pautada em interpretar as questões políticas e econômicas do mundo. Mas que fosse uma Geografia pautada nas relações socioculturais existentes nas paisagens, bem como os seus elementos físicos e biológicos interagindo entre si, formando, assim, um espaço geográfico. As correntes de pensamento geográfico acabam condicionando a formação de professores de Geografia, os conteúdos e as formas de seu ensino nas escolas brasileiras.

Neste sentido, o ensino de Geografia desde a sua implementação vem sendo trabalhado muitas vezes de forma descontextualizada e distante da realidade dos estudantes. Faz-se necessário ressaltar as abordagens didáticas e metodológicas utilizadas na literatura brasileira, a fim de compreender e repensar posturas perante a formação para atuar nessa disciplina de tamanha importância na contemporaneidade.

### 3.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA – ABORDAGEM DIDÁTICA E METODOLÓGICA NA LITERATURA BRASILEIRA

O foco principal do ensino de Geografia é compreender o seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico. Entendendo como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações de um determinado grupo, o qual possui maneiras diferenciadas de pensar, viver, sonhar, agir, enfim de construir e transformar o espaço que ocupa.

O desafio da Geografia escolar é fazer com que os estudantes identifiquem o espaço vivido através de experiências cotidianas relacionadas ao conteúdo estudado. Cabe ao

professor, possibilitar momentos para que a aprendizagem aconteça, observando esse espaço vivido de cada indivíduo, fazendo relações com o meio em que vive.

Freire utilizou-se de vários conceitos a fim de desenvolver sua crítica sobre o modelo de educação reproduzida segundo um conformismo social, que é “mascarado” em função da forma de imposição em que o opressor envolve o oprimido, neste caso, o educador e o educando. Assim sendo, o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Logo, educa-se para arquivar o que se deposita (FREIRE,1987, p.38).

Nesse sentido, Freire (1987) salienta que se a educação torna-se um ato de depositar e de transmitir valores e conhecimentos, corrobora-se com a sociedade opressora e a cultura do silêncio. Segundo ele, o educador é aquele que sabe, que pensa, e o educando é aquele que obedece, escuta, aquele que não sabe.

Para Freire, é mais que importante fazer a leitura do mundo para depois problematizar. Assim, pensar criticamente é mudar a forma de pensar, pensar com consciência para mudar e transformar. Para Freire, quando o indivíduo alcançar a razão, ele mudará a forma de pensar e conseguirá pensar criticamente. Logo, educar é formar, possibilitar sair da condição “ingênua para a consciência crítica” (FREIRE,1987, p.38), através da problematização do mundo. O mundo é o grande mediador e cabe ao educador possibilitar essa visão de mundo e, a partir daí, que seus educandos possam refletir e transformar a sociedade em que vivem. (FREIRE,1987).

Freire (1987) afirma que a “libertação do estado de opressão é uma ação social”, portanto, não pode acontecer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e a transformação do meio devem acontecer em sociedade.

É através do diálogo que conhecemos o outro, suas carências e suas necessidades, ele é a base para entender o mundo em que vivemos. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. O diálogo entre educador-educando começa no planejamento do conteúdo programático, quando o educador questiona o que vai refletir com seus educandos. Mas esse conteúdo não pode estar dissociado do cotidiano dos alunos. Tem que ter uma relação com o que eles vivem no mundo atual. Tem que haver uma conexão real. “Ensinar

exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE,1996, p.110). De acordo com Freire (1996), não se pode perder a essência do ser humano.

A Educação Geográfica tem sido objeto de reflexão pelos pesquisadores do ensino de Geografia, pois atualmente o que se percebe dentro das escolas é um ensino “mnemônico,” a partir do qual o professor deixa de desafiar o seu alunos e dialogar com ele, simplesmente “passando conteúdos” que não terão importância. Por outro lado, a disciplina de Geografia é uma matéria do currículo que procura contribuir na produção de ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo o espaço geográfico e os fenômenos sociais que fazem parte deste espaço.

Diante deste contexto, a educação geográfica pode constituir-se no aspecto crítico de como fazer o ensino de Geografia um conteúdo específico de uma matéria de ensino curricular, para compreender a sociedade a partir da análise espacial. O ensino de Geografia pode servir para situar os sujeitos nesse mundo, de maneira que compreendam a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que vivem nos lugares, sendo assim, um espaço construído a partir dos interesses dos que ali vivem, como um jogo de forças a partir de relações de poder entre as pessoas e os grupos do lugar. Assim, a Geografia Crítica deve proporcionar aos educandos aprender a olhar para o local entendendo que o que está singularizado no lugar possui elementos que fazem a distinção, porém, olhando também no sentido mais amplo e global para compreender o mundo.

Freire (1987) afirma que “educar é formar, é possibilitar sair da condição ingênua para a consciência crítica através da problematização do mundo”. Desta forma, a Geografia Escolar é uma disciplina que vai trazer um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a observar e a pensar o espaço, de modo que eles possam perceber e se reconhecer no espaço em que vivem, fazendo a leitura crítica do mundo.

A Geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os educandos; faz-se necessário que o profissional que se propõe a atuar como educador nesta área repense o que ensinar e como ensinar essa disciplina. Esse profissional deve compreender que a escola deve ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepções



e práticas cotidianas e científicas. Assim, é possível pensar uma educação próxima à realidade dos educandos e, mais importante, pensar uma educação politizada como propõe Paulo Freire, quando afirma não ser possível esquecer a experiência social, a formação, as crenças, a cultura e as opiniões políticas no processo educativo. Nesse sentido, entende-se que o espaço da escola é mais um espaço de disputa em que o educador precisa se firmar reflexivamente como sujeito de sua existência. É preciso discutir os processos de formação docente daqueles que estabelecerão o vínculo entre os saberes geográficos sistematizados, considerados referência constante para encaminhar atividades de ensino de Geografia e a realidade vivenciada. Sobretudo, pensar a Educação como parte da totalidade social, que não pode ser separada do restante da vida e nem fragmentada em seu conteúdo.

Ao considerar o aluno, que “é um ser histórico e traz em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136), o ensino de Geografia reconhece a importância da análise em diferentes escalas, valorizando o cotidiano do aluno. Com isso, o estudo de Geografia pode se tornar prazeroso, pois, quando relacionado com as experiências concretas vividas pelo aluno no seu espaço cotidiano, a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. O ensino de Geografia cumpre, assim, sua verdadeira função, a de ir além do fornecimento de dados ou informações atuais, e passa a estabelecer relações sobre informações do mundo cotidiano, conforme afirma Martins (2011).

Considerando a circunstância socioeconômica e cultural em que a educação brasileira está inserida, Passini (2007, p.94) relata ser muito comum encontrar estudantes do ensino básico que encarem as aulas não como uma oportunidade de crescimento intelectual, mas como um verdadeiro martírio, a que são submetidos pela vontade dos pais ou pressão do mercado de trabalho. Freire (1996) considera que as aulas expositivas com extensos monólogos do professor correm um maior risco de cair em uma monotonia que pode significar o total desinteresse dos estudantes, e, por consequência, pode-se deduzir uma menor chance de se atingir os objetivos de ensino propostos.

Para Freire (1996), “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria

produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996. p. 52). Logo, o desafio do educador não é apenas fazer uma exposição fidedigna dos conteúdos científicos, o que já é uma tarefa difícil, mas essa ação sozinha não garante a aprendizagem; o desafio é, além disso, criar um ambiente de estímulo à curiosidade, condição indispensável para o rompimento da monotonia e desenvolvimento de um ambiente propício para a construção do conhecimento. Se a monotonia é algo prejudicial na relação ensino-aprendizagem – segundo o dicionário é uma “invariabilidade e uniformidade de tom”, ou ainda “ausência de variedade, de diversidade” (HOUAISS, 2009) -, é no oposto disso que o educador deve basear a elaboração de suas aulas: na variedade e na diversidade de formas de se tratar os objetos de estudo.

Nogueira (2013), afirma que muitas vezes, nas aulas de Geografia, “se lê, interpreta, estuda o espaço, os conceitos e temas, mas não se questionam as condições e modos de vida”, como se fazia na Geografia Tradicional, ocasionando uma consciência falsa de mundo, sem estabelecer relações com o cotidiano.

Ainda, segundo Nogueira (2013, p. 24),

Contribuir com a formação de uma consciência espacial cidadã é dar condições para que os sujeitos em escolarização, ao estar em contato com os objetos de estudo da Geografia, possam, por meio dela, viver e fazer a própria história de sujeitos em formação.

Vale ressaltar o que Freire (2005, p. 9) comenta sobre essa questão: “não se pode falar de conscientizar como se este fato fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação”, ou seja, um conhecimento que não leva de fato conhecer, compreender e explicar o mundo, mas sim reproduzir alienadamente.

Neste sentido, Callai (2013, p. 92) afirma que a Geografia Escolar deve desenvolver um pensamento especial que se traduz em “olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida”. Neste contexto, o “olhar o mundo”, para a autora, significa

que a disciplina de Geografia tem como objeto de estudo o conceito de espaço.

Compreende-se que a disciplina de Geografia, como ciência, busca entender os espaços que são produzidos e (re)produzidos ao longo da história dos seres humanos, agindo e refletindo com liberdade para então compreender as condições de vida no mundo contemporâneo. Castrogiovanni (2012) comenta que muitos professores que trabalham com as crianças nos anos iniciais “não foram alfabetizados” para o estudo de Geografia, logo, seus alunos também ficam sem base das noções e dos elementos conceituais dessa disciplina. A criança necessita de orientações básicas como localização, orientação, em cima, embaixo, no lado, na frente, atrás, para que se alfabetize em Geografia. Segundo o autor, a escola se aproxima muito pouco ou quase nada da vida cotidiana dos alunos. A escola nem sempre se manifesta perante o mundo contemporâneo, acompanhando as suas transformações; a escola está sem brilho e a vida fora da escola é carregada de mistérios, curiosidades, desejos, emoções, como tende a ser o conhecimento. Cabe ao professor mediar os conteúdos para que seu aluno possa compreender o mundo em que vive.

Neste sentido, é fundamental a construção da sua própria identidade, do sujeito cidadão, pois, desta forma, estará representando as diferenças, a sua maneira de ser, suas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Com a construção da identidade, o indivíduo toma consciência de que é diferente e se constitui com valor social, importância e respeito às demais diferenças. No entanto, são as diferenças que possibilitam a troca de saberes, o diálogo e o crescimento do indivíduo como cidadão.

Nos primeiros anos de escola, a disciplina de Geografia deve possibilitar às crianças momentos para que elas possam se alfabetizar, incluindo nesta questão a valorização do espaço e do tempo por elas vivenciados. Para Castrogiovanni (2012), a “alfabetização temporal” se refere à construção das noções temporais, à quantificação do tempo, bem como “representar passado, presente e futuro e a caracterização de épocas”.

Castrogiovanni (2012, p. 14) afirma que:

Cada lugar é sempre uma fração do espaço  
totalidade e dos diferentes tempos, portanto,

na busca da compreensão dos lugares, há necessariamente o trânsito pela totalidade. A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno. O lugar é formado por uma identidade. O estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou se envolvem.

Para as crianças, estabelecer essas noções de lugar, espaço, tempo é um pouco complexo. É preciso preparação e planejamento do professor com atividades e metodologias as quais possa possibilitem essas vivências de entendimento dos conceitos. Castrogiovanni (2012) comenta que o espaço da criança, do nascer até os dois anos, é considerado como “espaço de ação”. Este espaço é onde ela rasteja, engatinha, brinca, anda, procura, dorme, come, enfim, é o espaço onde aparecem os sentimentos e os sentidos que darão suporte para as “relações de dentro, fora, acima, abaixo, ao lado de”, entre outras. Percebe-se que o espaço vivido é organizado, é prático e desenvolve o comportamento social da criança.

Em se tratando de espaço, Santos (1985) afirma que “não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a natureza. O espaço é tudo isso e mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual” (SANTOS, 1985, p.01). Assim sendo, é possível afirmar que o espaço é, ao mesmo tempo, natureza e sociedade. Porém, a sociedade não existe sem a natureza; é neste espaço em que o homem vive, constrói e reconstrói, produz e reproduz, se relaciona com o meio natural e com outros seres. E assim as transformações acontecem ao longo dos anos, neste espaço que ao mesmo tempo em que o homem vive e transforma, a natureza influencia em sua organização humana.

O espaço geográfico carrega as propriedades da sociedade que o produziu e que ainda produz ao longo de um espaço de tempo histórico. Por essa razão, percebem-se, na paisagem de cidades construídas em séculos anteriores, as características muito diferentes das cidades atuais, pois carregam as necessidades de cada momento. A exemplo disso, se se parar para pensar em cidades históricas brasileiras, percebe-se

exatamente como eram organizadas para satisfazer as necessidades da época.

Kozel (1996) salienta que “compreender o conceito de espaço é compreender como o homem transforma a natureza por meio do trabalho”. Isto posto, entende-se que a autora acredita que a sociedade cria as necessidades e que, para satisfazê-las, a mesma sociedade cria outras necessidades. Desta maneira eficaz que o espaço geográfico vai se construindo e reconstruindo pelas atividades humanas. Umas se preservam no tempo e outras se ampliam, criando atuais espaços em busca da sua própria sobrevivência.

Assim, a educação geográfica deve ser explicada e compreendida no cotidiano das escolas em suas práticas educativas, por meio de um saber pensar o espaço geográfico e suas relações com o mundo. Neste sentido, faz-se necessário conhecer e compreender o pensamento geográfico das Diretrizes Curriculares Nacionais.

### 3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento cita a importância de uma educação básica de qualidade, como “um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL. 2013, p. 4).

Brasil (2013) coloca que no projeto de Nação que o governo está pensando e construindo, está na base a formação escolar do cidadão como ponto fundamental para o exercício de plena ação de cidadania, possibilitando o acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos. Assim, a educação deve possibilitar o desenvolvimento dos seres humanos em sua totalidade, garantindo as condições de respeito, dignidade, solidariedade, liberdade, respeitando e valorizando as diferenças.

Embasado pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação - CNE/CES 492/2001, processo nº 23001.000126/2001-69, aprovado em 03/04/2001, o MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e

Museologia. De acordo com essa resolução, a disciplina de Geografia, como área do conhecimento, vem se desenvolvendo ao longo dos tempos, materializando-se, de acordo com as teorias, como ciência, que procura explicar as diferentes relações existente entre a sociedade e a natureza. Percebe-se que essa disciplina possui um amplo conjunto que se relaciona com as demais áreas do conhecimento científico.

De acordo com Brasil (2001, p.10), a disciplina de Geografia

vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básico (campos novos ou renovados como geologia, teoria das rede geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural).

Assim, percebe-se que as transformações geográficas corroboram para os diferentes desafios da formação do geógrafo-professor de ensino fundamental, médio e superior, como também aos geógrafos-pesquisadores. Brasil (2001) destaca que os Colegiados de Cursos de Geografia são responsáveis pela implementação de possíveis modificações necessárias em seu currículo, flexibilizando estruturas curriculares, bem como buscando maneiras de superar a “cultura da cartilha e assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico” (Brasil, 2001, p.10).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Geografia, apresentam-se como perfil do formando os seguintes objetivos:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído,

com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (Brasil, 2001, p. 10).

No que se refere a Competências e Habilidades, a resolução estabelece no âmbito geral o desenvolvimento das seguintes habilidades, de acordo com Brasil (2001, p. 11)

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

No âmbito de desenvolvimento específico, Brasil (2001, p. 11) destaca as seguintes competências e habilidades:

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais:
- b. identificar, descrever, analisar,

- compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos
- e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.
- f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

Quanto à organização do curso, Brasil (2001) ressalta que os colegiados poderão estruturar o curso em quatro níveis de formação como: bacharéis, aplicada-profissional, de docentes e de pesquisadores. Cabe ainda ao colegiado indicar a orientação modular, por créditos ou seriada, destacando que o curso de licenciatura “deverá ser orientado pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em cursos de nível superior” (Brasil, 2001, p.11).

O parecer do CES 492/2001 estabelece, ainda, que os conteúdos curriculares devem estar organizados em núcleos, os quais (Brasil, 2001, p. 11) devem estar organizados da seguinte maneira:

- a) núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;
- b) núcleo complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;
- c) núcleo de opções livres – composto de conteúdo a serem escolhidos pelo próprio



aluno. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

No que se refere aos estágios e às atividades complementares, faz-se necessária a articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada. Brasil (2001, p. 12) salienta que, para esta articulação acontecer no campo do currículo,

é necessário que o entendamos como qualquer conjunto de atividades acadêmicas previstas pela IES para a integralização de um curso e, como atividade acadêmica, aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.

Fica estabelecido, de acordo com Brasil (2001), que os colegiados ficam com a responsabilidade de organizar as atividades que se estenderão ao longo do curso, bem como criar critérios de avaliação institucional de acordo com os critérios estabelecidos pela sua Instituição de Ensino Superior (IES).

Outro documento fundamental a ser considerado é a Base Nacional Comum Curricular, que contém normas preestabelecidas, que definem o conjunto de aprendizagens que são fundamentais a todos os estudantes durante a sua presença na Educação Básica e que devem garantir os seus direitos de desenvolvimento e de aprendizagem de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação.

De acordo com Brasil (2013),

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de

uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 04).

Esse documento, além de integrar a política nacional da Educação Básica, segundo Brasil (2013), vai poder auxiliar na “formação de professores, na avaliação, na elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. No documento, fica claro que, durante a Educação Básica, os alunos necessitam do desenvolvimento das competências e habilidades para resolver seus problemas cotidianos.

A disciplina de Geografia passa a fazer parte nos anos iniciais do Ensino Fundamental com destaque para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Segundo Castellar (2018), em uma análise prestada para a Revista Nova Escola, sobre a Base Nacional Comum Curricular, a Professora da Universidade de São Paulo comenta que no novo documento a ideia da Geografia fica evidenciada como uma ferramenta importante para compreender “o mundo e a vida cotidiana”. Assim, os estudantes estarão desenvolvendo o pensamento geográfico e ainda conseguirão perceber e analisar a realidade cotidiana de forma crítica.

Percebe-se que este documento possibilita inovações para a leitura de mundo, pois até então o estudo do componente geográfico estava pautado em um educando mapeador consciente, na leitura e nas interpretações de paisagens. Atualmente, o estudo vai incitar o pensamento sobre o espaço, relacionando-o ao raciocínio geográfico.

A ideia da Base é possibilitar que os estudantes aprendam a observar o espaço onde vivem, adquirindo informações através das paisagens e dos lugares por onde passam. Em relação aos estudos dos aspectos físicos da disciplina, são importantes para compreender o espaço geográfico e as maneiras de organização da vida. Portanto, faz-se necessário que os educandos compreendam que o espaço geográfico é constituído pelas relações entre a humanidade e a natureza.

Lacoste (1970), em sua obra “Geografia isso serve em primeiro lugar, para fazer guerra”, destaca duas geografias com interesses diferentes. Uma que denomina de Geografia do Estado

Maior, a qual apresenta um rigor científico nos conteúdos trabalhados, e outra, a Geografia dos Professores, para ser trabalhada nas escolas.

Esta, por sua vez, é a Geografia que os alunos decoram conceitos, não relacionam a disciplina com o cotidiano. Lacoste denominou essa disciplina como “enfadonha”, pois estava atrelada a decorar conceitos. Logo, buscou-se junto aos estudiosos uma outra maneira de trabalhar com a disciplina de Geografia, pensando em currículos que pudessem melhorar a aprendizagem dos alunos e ainda que proporcionassem uma maior aproximação com essa ciência.

O capítulo seguinte vai apresentar a formação do professor de Geografia e a relação com a prática cotidiana.

#### **4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA COTIDIANA**

A profissão de Professor vem sendo constituída desde os tempos primitivos pelas classes sociais com maior poder aquisitivo. Atualmente com intuito de compreender a formação e a realidade dos professores, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre o processo histórico que os aperfeiçoou e os formou.

Hengemühle (2014, p.65) comenta que, na história, “em termos genéricos, dois grupos sempre mantiveram o poder:” aqueles que dominam a economia e a política e os que possuem conhecimento científico. A história dos professores em sua trajetória se confunde com esses segmentos, não como autores, mas fazendo parte, atuando a seu serviço. Esses profissionais auxiliaram de forma direta e indireta “a manter o poder econômico e político” além de uma grande contribuição para a “difundir o conhecimento científico”. Os professores, desde os primórdios, muitas vezes ocupavam o tempo das crianças e jovens, pois os pais não conseguiam realizar essa tarefa, além de formar os educandos nos valores morais da época.

Os professores, para Hengemühle (2014, p.66), “tanto na concepção da profissão como na sua formação”, se fazem presentes no momento contemporâneo. A formação dos professores e as práticas pedagógicas foram “influenciadas pelos avanços da ciência, ou seja, do pensamento científico” Hengemühle (2014, p. 66). Para o autor, apresenta-se aqui um processo sistêmico no qual as partes não estão isoladas. Existe uma ligação entre a ciência e o pensamento científico de um lado e a educação e os professores de outro. Neste sentido, não é mais possível realizar essas análises separadamente. Apresentam-se, em breves palavras, os momentos históricos das concepções e a formação do professor com o propósito de mostrar que a realidade em que o professor vive atualmente não é decorrente da casualidade, e sim de situações que estão ligadas à história de organização social e do pensamento científico.

A fim de corroborar para uma melhor compreensão das concepções, da formação e das práticas do professor na atualidade, delineia-se uma linha histórica da formação de professores, que tem início desde a época dos primórdios. Assim, o homem começa a viver em sociedade; nota-se a importância e a necessidade de educar e orientar para esse convívio.

Hengemühle (2014) comenta que a educação grega antiga tem seu início com os escritos de Homero, passando pela época das duas grandes cidades-estado (Atenas e Esparta). Para o autor, os poetas eram os educadores, destacando a figura de Homero em primeiro lugar. Na sequência, a cidade de Atenas começou a desenvolver a economia, a política e a cultura, necessitando de pessoas habilitadas para as novas funções que são os educadores que foram chamados de sofistas. Esses foram os primeiros profissionais do ensino, pois ensinavam mediante um valor variado e tinham como seguidores os mestres: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Segundo nesta linha histórica da formação e concepção de professores, Hengemühle (2014, p.70) destaca que a sociedade romana buscava pessoas para exercer a função do magistrado, destacando em primeiro lugar uma postura de “integridade moral”. As escolas eram municipais, os professores eram contratados e remunerados pelo poder público. Com o passar dos tempos, na Idade Média e no início da Renascença, a preocupação vai além da integridade moral, destacando neste momento a apreensão com o domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas, bem como o “preparo técnico para fazê-lo”. No século XVI, a formação e a prática dos professores tiveram como referência a Ordem dos Jesuítas<sup>2</sup>.

No século XVII, Hengemühle (2014, p.77) ressaltou que a “função do professor está indefinida e sua formação limitada”. De acordo com o autor, um dos personagens que impulsiona a formação do professor foi La Salle, pioneiro na criação de uma escola de preparo de mestres.

Já no século XVIII, o grande personagem do mundo da educação foi Pestalozzi, que idealizava a escola como um espaço que deveria além de ser a

---

<sup>2</sup> Segundo Eby (1978, p.97) a Ordem dos Jesuítas pôs em execução planos para o preparo de professores, de forma que os professores receberam a mais perfeita formação possível para habitá-los para a sua tarefa. Os métodos de instrução deviam ser absolutamente uniformes para todos os professores: as variações em relação ao padrão estabelecido arruinariam todo o seu sistema. Com o objetivo de garantir a eficiência neste sistema imutável, os professores deveriam ser treinados com a máxima precisão. À ordem dos Jesuítas deve ser atribuída a introdução da prática de formação de professores, e seus métodos de preparação podem bem ser estudados para aplicação em todas as instituições de formação de

professores. O candidato à admissão na Sociedade era usualmente aceito para treinamento depois de completar o colégio inferior. Passava, então, dois anos como noviço sob disciplina moral e espiritual, para adquirir capacidade de autocontrole. Depois de completar seu noviciado, o candidato voltava à escola por um período de três anos, dependendo da qualidade e da extensão de sua formação anterior, e durante este tempo revia os assuntos que devia ensinar. Através do primeiro estágio de sua formação, observava os métodos empregados pelos melhores instrutores. Este período, conhecido como o juniorado, era seguido por três anos de estudo de Matemática, Ciências e Filosofia na universidade. Completando o período de formação, o noviço começava a ensinar num colégio inferior. Estava sempre sob a vigilância de seus superiores, e recebia correção e encorajamento. Depois de três ou quatro anos de ensino, o candidato entrava na casa de estudos de sua província, onde, durante quatro anos, estudava Teologia. Depois que terminava com sucesso esta parte, era aprovado para a ordenação.

extensão do lar, um lugar familiar para ofertar segurança e afeto. Para esse pensador, só o amor é capaz de levar o ser humano a sua realização plena, ou seja, encontrar-se dentro de si a essência divina que lhe dá liberdade (HENGEMÜHLE, 2014).

Sob o comando de Napoleão Bonaparte, no século XIX, Hengemühle (2014, p.79) comenta que “o ensino e educação foram submetidos nacionalmente à Universidade Imperial”. A partir deste momento, todos os professores deveriam possuir o certificado estadual para lecionarem. Hengemühle (2014) destaca, ainda, o fundador da pedagogia científica, Herbart (1776-1841), que auxiliou na formação dos professores com os seminários pedagógicos os quais estabelecem os cinco passos para o desenvolvimento científico de uma aula: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Neste mesmo tempo histórico, foi criada na cidade de Niterói/ES, a primeira escola normal no Brasil, em 1835.

Hengemühle (2014, p.82) comenta que, logo no início do século XX, a “formação de professores era principalmente, histórica e teórica”. Neste sentido, as escolas implementaram cursos a respeito de métodos e currículos e sobre “prática e ensino”. A partir de 1978, de acordo com Hengemühle (2014), a formação relacionada a “métodos e prática, administração, avaliação” havia extrapolado o estudo de conjecturas e conteúdo. Para o autor, a Pós-modernidade trouxe aos professores grandes desafios anteriormente ainda não vistos. As escolas passaram por uma fase de intensas reformulações, onde se fez necessário repensar e reconstruir o sistema escolar para esse novo século.

De acordo com Vesentini (2013, p. 08),então, esse novo século está pautado no “papel da escola na sociedade: as suas relações com a cidadania”. Com o desenvolvimento e a globalização mundial, faz-se necessária a redefinição dos novos direitos:

Das mulheres, das crianças e dos idosos, de minorias étnicas ou de orientação sexual, de um ambiente sadio etc. – e com o mercado de trabalho, exatamente quais tipos de potencialidades (raciocínio lógico, sociabilidade, inteligência emocional, criatividade, espírito crítico etc.) ela deve

procurar desenvolver nos educandos, que tipo de relações deve manter com as comunidades nas quais existe e das quais é parte integrante VESENTINI (2013, p. 08).

É fundamental que as universidades preparem seus acadêmicos para essa nova conjuntura social, desenvolvendo novas habilidades e competências, afim de atender os desafios deste novo século. Hengemühle (2014, p.85) destaca que a formação do professor desenvolveu-se rapidamente: “tanto o papel da profissão magistral quanto as exigências para o seu exercício”. Segundo o autor, se se voltar na história, o professor sempre foi chamado para resolver problemas de ordem social. Atualmente, as tarefas do professor são recorridas novamente, pois, na atual conjuntura, a família e os valores morais estão em crise e necessitam de auxílio de alguém que pense e responda sobre os desafios da sociedade em questão.

Segundo Hengemühle (2014), o perfil do professor necessita de uma mudança de paradigma, o que para ele é mais complexo, tendo em vista a história de formação que tivemos até os dias atuais. Contudo, para o autor, “é necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação recebida pelos professores” dos cursos superiores. É fundamental trabalhar as teorias, porém faz-se necessário colocá-las em prática na Educação Superior.

Callai (2013, p. 115) comenta que a formação do professor de Geografia pode ser dividida em dois momentos: “a habilitação formal e a formação num processo”. Segundo ela, o primeiro momento se refere ao curso de Licenciatura, o qual proporciona as propriedades da instituição. Esse momento é fundamental para dar condições de atuação ao profissional, possibilitando o desenvolvimento e a capacitação plena para o exercício da profissão. O segundo momento tem a “formação como um processo”, ou seja, “pensar e teorizar a própria prática”, pois uma das condições fundamentais na contemporaneidade é buscar a atualização no exercício da sua profissão. Neste caso, o professor necessita refletir sobre sua prática em sala de aula, lembrando que está em suas mãos a formação de cidadãos que possam viver e conviver em sociedade de forma crítica, capaz de compreender a sua posição no meio, como um agente de transformação.

Atualmente, de acordo com Callai (2013), percebe-se que as universidades públicas mais antigas, e que ofertam o curso de



Geografia há bastante tempo, se preocupam mais em formar o geógrafo, com a formação do pesquisador, do técnico, deixando a desejar o profissional de licenciatura - o professor. Porém, nas universidades mais novas, geralmente particulares, comunitárias ou nas faculdades em que ofertam o curso de Geografia, a preocupação está voltada para a formação do professor de Geografia, proporcionando momentos para trabalhar em sala de aula com diferentes processos pedagógicos inovadores, a fim de alcançar a aprendizagem dos estudantes proposta nos currículos.

Em um curso de Graduação em Geografia, que forma profissionais para atuarem em sala de aula, Callai (2013) destaca o tipo de ensino e de aulas que devem ser desenvolvidas em nível superior. O professor necessita de muitas informações, conteúdos, planejamento para realizar seu trabalho com afinco, porém é necessário compreender como fazer e desenrolar esses conteúdos em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Para Callai (2013), são necessários os conhecimentos dos processos pedagógicos e da psicologia de aprendizagem, disciplinas essas que irão auxiliar no processo de construção do conhecimento geográfico. Sem essa orientação na base curricular, os estudantes nas instituições de educação superior se formam, porém, com defasagem no ensino, e quando iniciam as atividades de docência nas escolas, geralmente cometem grandes “absurdos” ao fazer mera aplicação dos conteúdos em sala de aula.

Neste sentido, cabe aos cursos de nível superior possibilitar a seus acadêmicos(as) conteúdos científicos, os quais possam ser debatidos e compreendidos teoricamente e de forma prática, com intuito de formar um bom profissional que tenha a capacidade de discutir e desenvolver na prática os conteúdos geográficos, com conhecimentos pedagógicos, para que possa qualificar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com o que se espera da escola contemporânea.

Callai (2013) salienta que quem procura um curso de Graduação em Licenciatura muito provavelmente vai trabalhar com educação. Logo, a sua função é de educar, ao invés de resolver problemas, habilitar técnicas e edificar coisas. Segundo a autora, educar é inventar, é criar condições, é possibilitar capacidade nas pessoas para que “tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela” (CALLAI, 2013, p. 118).

Neste contexto, o papel da universidade é refletir juntamente com as escolas de educação básica. É necessário refletir e

debater sobre as teorias, porém pautadas a partir da atividade realizada pelo professor na escola. As diferentes realidades vivenciadas pelo professor é que vão possibilitar os debates e os encaminhamentos com planejamentos coerentes para auxiliar na resolução de problemas enfrentados no cotidiano. Callai (2013, p.119) ressalta que “não há soluções prontas, mágicas, que darão certo *a priori*”. O que vai levar às soluções positivas no processo de ensino – aprendizagem dos conteúdos geográficos, é a participação ativa do professor questionando suas próprias práticas, buscando respostas nas suas dúvidas e nas suas certezas, buscando o seu aprimoramento.

Faz-se necessária uma revisão e uma renovação na maneira de desenvolver os conteúdos do ensino geográfico nas salas de aula em todos os níveis de ensino. Para isso, é fundamental refletir em conjunto com os professores, buscando soluções através de formações continuadas e grupos de estudos. O rol de conteúdos curriculares de geografia é intenso, por isso é necessário que o professor saiba relacionar o que é fundamental e concentrar naquilo que é essencial para a aprendizagem significativa do aluno.

No que se refere à formação do professor de Geografia, seja no espaço escolar de ensino básico ou no campo universitário, Callai (2013, p. 120) considera a confluência de grandes campos do saber:

- a) A Geografia, com claro domínio do seu objeto e dos conteúdos decorrentes;
- b) A educação, no que se refere às ciências que nela estão envolvidas e os avanços teóricos e também metodológicos referentes ao processo de educação;
- c) As teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente (CALLAI, 2013, p. 120).

Refletindo com Callai (2013), o ideal seria que os cursos de graduação permitissem aos licenciandos o exercício de uma prática pedagógica que não fosse de mera repetição de conteúdos prontos e programados a cada bimestre ou trimestre, mas sim que os conteúdos os possibilitassem vivenciar a prática pedagógica na

instituição de ensino superior, a fim de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, para, então, compreender como fazer e levar essa prática para o espaço escolar de ensino básico.

Contudo, fica claro nas colocações de Callai (2013) que o professor somente poderá pensar em formar cidadãos a partir do momento que ele próprio consiga exercer sua cidadania através das suas atividades, planejando e replanejando, oportunizando aos seus alunos aulas que possibilitem a apropriação e a construção do conhecimento geográfico. Quando isso acontecer, as aulas de Geografia deixarão de ser “chatas e enfadonhas” como relata Lacoste (1989). O professor deve estar preparado, pois vai exigir que ele esteja bem preparado para ministrar os conteúdos do ensino de Geografia, bem como os processos pedagógicos para mediar os conhecimentos em sua prática pedagógica.

A partir desse entendimento, percebe-se que as mudanças no ensino e aprendizagem de Geografia vão muito além da concepção mnemônica, com a repetição de conceitos previamente prontos e estabelecidos pelos livros didáticos. As modificações para essa disciplina se sustentam nas reflexões da leitura da realidade, nas problematizações do conhecimento geográfico, na valorização dos conhecimentos dos alunos, na compreensão para a alfabetização cartográfica, no conhecimento e na compreensão do espaço geográfico. Torna-se fundamental refletir sobre as relações e os fundamentos teóricos-metodológicos para o ensino de Geografia.

Com o crescimento da humanidade, essa Geografia não é mais suficiente, pois a expansão da superfície terrestre ganha um grande impulso com a navegação, a descoberta do mundo, a organização do comércio e as guerras. É nesse contexto que o pensamento geográfico foi evoluindo e transformando-se na sociedade atual. As tendências e as correntes geográficas uniram-se e o desdobramento desta situação foi chamada de Geografia Tradicional, que valorizava o papel do homem como sujeito histórico e promovia a valorização do espaço geográfico, estudando a relação homem-natureza, no entanto, sem trabalhar as relações sociais (BRASIL, 1997).

A disciplina voltou-se a estudos basicamente descritivo das paisagens naturais e humanizadas. Os procedimentos didáticos promoviam somente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens, sem a reflexão dos motivos de serem como são.

Ao longo do tempo, ocorreram mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência. A produção de novos modelos didáticos foram estímulos para a inovação de conceitos na disciplina, porém, as rápidas mudanças no meio acadêmico provocaram muitas propostas didáticas sem fundamentos, fazendo com que o professor de um modo geral continuasse a ministrar aulas apoiando-se somente a livros didáticos (BRASIL, 1997).

Ao se referir à condição docente no contexto da pós-modernidade, Hargreaves (2001, p. 24) posiciona a figura do professor num “triângulo de forças competitivas que fazem da docência uma profissão paradoxal”. Atualmente a sociedade necessita da figura do professor com o comprometimento para a formação de cidadãos globalizados. Mudanças e reformas curriculares foram exigidas, configurando os saberes, habilidades e competências a serem adquiridos pelos jovens.

Porém, hoje, os profissionais da educação (professores) se deparam com um sistema que não possibilita atuarem com qualidade somente em uma instituição de ensino, fazendo com que busquem outras instituições para garantir um salário razoável. Assim sendo, esse profissional fica sem tempo para preparar suas aulas e muito menos para atualizar-se, como realmente deveria ser.

Hagemeyer (2010) afirma que essa crise do trabalho docente afeta também os centros de formação inicial de professores. Os conhecimentos e processos na formação inicial não dão mais conta de formar professores para a realidade atual. A formação profissional que os acadêmicos adquirem na formação inicial, por mais sólida que seja em conteúdos geográficos e didático-pedagógicos, não os têm habilitado a enfrentar os desafios e a realidade complexa das escolas.

Muitas vezes, percebe-se que a academia fica distante da realidade da sala de aula. Tardif (2002) comenta que ainda é muito grande a distância entre os conhecimentos universitários e os saberes necessários à prática profissional, ou seja, a prática profissional “é um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário e nem com os contextos concretos do exercício da função docente...” (TARDIF, 2002, p. 257).

Ser professor é estar sempre se desafiando e desafiando seus alunos, é refletir, é buscar, pesquisar, é aprender a aprender,

enfim, inovar a sua prática pedagógica. Em contrapartida, o professor como mero “ensinador” já não tem mais espaço neste mundo globalizado. As escolas necessitam de um professor que tenha uma visão de conjunto, das potencialidades e problemas que circulam a realidade e que façam a diferença, pois professor repetidor de aulas prontas e sem significado torna sua aula cansativa, sem motivação para a aprendizagem.

Callai (2013), em sua obra *A Formação do profissional da Geografia*, comenta que a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento especial que se traduz em “olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida”. Segundo a autora, este “olhar o mundo” se refere à disciplina de Geografia que tem como foco principal o conceito de espaço. De acordo com Santos (1998, p.26), o espaço é “[...] um conjunto indissociável [...] de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento [...]”, isto é, um meio de inter-relações e inter-retroações, nas quais o espaço geográfico vai se construindo e se constituindo.

Nogueira (2013) corrobora ao afirmar a necessidade atualmente de uma outra maneira de “reconstruir” as definições de conceitos geográficos. É necessária a produção de uma nova consciência, uma outra forma de pensar o espaço geográfico em sua dimensão de espacialidade, permitindo assim um salto de qualidade na ciência geográfica. Salto esse que queremos dentro do espaço escolar, nas práticas pedagógicas de geografia envolvendo os alunos com uma forma de observar e de compreender as relações que se estabelecem na organização do espaço geográfico entre a sociedade e a natureza.

Callai (2013) afirma que a Geografia é uma matéria curricular que procura contribuir na produção de instrumentos intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Diante disso, entende-se que a Geografia, como ciência, busca compreender os espaços que são produzidos ao longo da história dos seres humanos para entender as condições de vida atuais. De acordo com Santos (1994), nosso campo de estudo é o espaço territorial, o espaço humano, e acrescenta que, diante da divisão das disciplinas, faz-se necessário buscar formas integradoras para entender o mundo em que se vive.

Atualmente, o que se percebe ao longo dos anos dentro das escolas na disciplina de Geografia, segundo Rodrigues (2000), é que os conteúdos são transmitidos seguindo a distribuição e a sequência planejada. De tempos em tempos, e ao fim do ano, os alunos/as são chamados/as a testar os conteúdos repetidos que são transformados em pontos adquiridos, que se indicam o resultado: aprovação ou reprovação. O papel do/a professor/a nesta escola é de repassar os conteúdos pré-estabelecidos, predominando a autoridade do/a professor/a que exige atitude receptiva dos/as alunos/as (RODRIGUES, 2000). Callai (2013) afirma que a articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. Segundo a autora, tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos permite maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de fazer a formação docente. Sendo assim, percebe-se a importância de uma formação docente com qualidade e excelência, pautada em uma aprendizagem significativa e diferenciada. Neste sentido, Callai (2013, p. 80) comenta que:

É recorrente, mas importante acentuar que, se no curso de formação docente o graduando consegue entender esses pressupostos ele poderá como professor atuar no mesmo sentido. A formação sólida, portanto, não se resume, a saber, o conteúdo da matéria, mas, a saber, muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento).

Vale ressaltar a ligação entre o saber acadêmico e o saber escolar e que a aprendizagem significativa se “contrapõe a uma abordagem repetitiva com práticas viciadas em memorização relacionadas às atividades de repetição e associação que visam apenas à apreensão das informações” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 6). Formar professores requer, então, que os cursos de graduação trabalhem com os conteúdos implantando os processos didáticos pedagógicos relacionando com as teorias, pois o graduando, ao vivenciar as formas de aprender Geografia, poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina.

Cabe às instituições de ensino superior a responsabilidade

de proporcionar aos estudantes uma educação que prime pela cultura de forma geral, isto é, diferentes maneiras de mediar o conhecimento que identifique a cultura educativa atual. Assim, o saber da experiência auxilia no desenvolvimento da aprendizagem profissional.

Volpato (2011) destaca que a docência se torna um ofício a partir no momento em que se assume o espaço da sala de aula e que este, por sua vez, vai depender dos conhecimentos específicos de área da profissão e os conhecimentos do ofício de ser professor. Assim, fica evidenciado que o grande desafio para o professor é relacionar os conhecimentos da prática profissional através de processos pedagógicos que possibilitem a compreensão do estudante e que faça sentido em sua carreira profissional. Além disso, faz-se necessária a prática de pesquisa na formação acadêmica. Neste sentido, Freire (1997) destaca que a prática da pesquisa teórica se faz presente no trabalho docente, pois de acordo com o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p.32).

Para Freire (1997), está-se o tempo todo aprendendo. Todo o tempo, em qualquer lugar e com qualquer pessoa. "Ninguém sabe mais do que ninguém". Estamos todos aprendendo e trocando experiências com todos e para Freire, nada melhor que a pesquisa para que haja apropriação da aprendizagem, pois à medida que se pesquisa, acrescenta-se ainda mais a aprendizagem (FREIRE, 1997.p.32).

E a partir desses conhecimentos e dessa reflexão é que se apresentam os aspectos metodológicos desta pesquisa, desde os procedimentos utilizados na coleta de dados até os princípios de análise.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresenta-se neste capítulo, a trajetória metodológica percorrida no processo com vistas a responder os objetivos da pesquisa.

Essa pesquisa procurou responder: qual a corrente de pensamento geográfico que embasa a formação do professor de geografia em duas instituições de ensino superior na modalidade a distância?

Para Gil (2008, p.17), a pesquisa é definida como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Este estudo é de natureza básica e quanto aos objetivos ele é descritivo, pois exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo, pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Pesquisas nessa categoria têm como propósito adquirir conhecimentos, em que os fatos obtidos são “observados, registrados, analisados, classificados, e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles.” (ANDRADE, 2010, p.112).

Para essa pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa que tem como intuito qualificar os dados que foram coletados, de maneira a analisar, refletir, reestruturar e interpretá-los no decorrer da coleta de dados (ANDRADE, 2010).

Na abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características fundamentais desse tipo de análise: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) A investigação qualitativa é descritiva; c) A preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados; d) Os dados são analisados de forma indutiva; e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: pois não necessita estar em contato com o sujeito da pesquisa e ainda permite uma análise aprofundada das fontes pesquisadas, além de não apresentar custos. De acordo com o autor, a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, porém o que diferencia é a natureza das fontes, sendo que o material ainda não recebeu o tratamento de análise de acordo com os objetivos da



pesquisa. De acordo com Gil (2008), cabe ao pesquisador, realizar a coleta dos documentos de maneira criteriosa, pois a partir deste momento o pesquisador passa a administrar com maior propriedade a riqueza do material e posteriormente o tempo para realização da interpretação, análise e rigorosidade com os registros, a fim de responder aos questionamentos da sua pesquisa corroborando com a elaboração de um estudo investigativo de importância científica.

Assim ao realizar uma pesquisa com documentos, se faz necessário muita responsabilidade e competência a fim de realizar as análises com credibilidade. (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Severino (2009) comenta que na pesquisa documental, os conteúdos dos textos não tiveram nenhum tratamento, ainda são matéria prima. E é a partir do momento em que o pesquisador vai realizar as análises e a sua investigação sobre o seu objeto de pesquisa que ela acontece. Logo faz-se necessário, alguns cuidados ao realizar as análises como: Investigar através de técnicas pré-estabelecidas, organizar todas as informações que serão categorizadas e por fim, elaborar as sínteses das informações pesquisadas.

Nesse sentido, Martins; Theophilo (2009, p. 88) afirmam que “Um dos grandes desafios da prática da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos [...]”.

Cabe destacar, que quando se refere a pesquisa com utilização de documentos, esta deve ser valorizada, pois de acordo com Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) os documentos podem possibilitar uma ampliação nos entendimentos dos objetos descrevendo e respeitando a cultura e a história de um determinado local. Assim sendo, é fundamental que em uma pesquisa com a abordagem documental seja observado em que contexto histórico o documento foi redigido.

O passo seguinte foi a escolha do material para realizar a análise documental nos seguintes documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Geografia; o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a grade curricular, das instituições pesquisadas.

Essa seleção dos materiais se justifica por se tratarem de documentos que de acordo com a Resolução Nº 1 de 11/2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a

Distância, devem seguir rigorosamente a política institucional das Instituições de Educação Superior (IES). Logo, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, o PPC e a matriz curricular, foram os elementos de investigação para compreender a corrente de pensamento geográfico que embasa a formação do professor nos cursos de Geografia- Licenciatura nessas duas instituições de ensino superior, na modalidade de Educação a Distância, tendo o município de Criciúma/SC como um de seus polos.

Para analisar a corrente de pensamento geográfico contido nas DCNs de Geografia, optou-se pelo estudo e análise criteriosa do documento. Na sequência verificou-se as concepções de pensamento geográfico contidas nos PPC dos cursos de geografia que formam professores. Por fim, buscou-se identificar a corrente de pensamento geográfico contido nas grades curriculares das instituições pesquisadas.

O lócus da pesquisa foi escolhido aleatoriamente, sendo que em uma unidade não foi possibilitado o material, porém um professor já formado nesta instituição de ensino, forneceu o material para análise e uma acadêmica da 5ª fase, conseguiu o PPC e a matriz curricular usando o seu login pelo ambiente virtual. Em uma outra instituição somente foi disponibilizado o material de estágio, posteriormente o PPC do curso.

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo segue primeiramente a pré-análise, na sequência a exploração do material e pôr fim, a interpretação e análise dos documentos. Seguindo essa lógica de Bardin (2009), já com os documentos em mãos para análise, iniciou-se a exploração e investigação dos materiais.

Para o levantamento de dados utilizou-se como instrumento um roteiro de leitura, em que foram elencados os principais tópicos para serem observados e analisados em ambos os documentos.

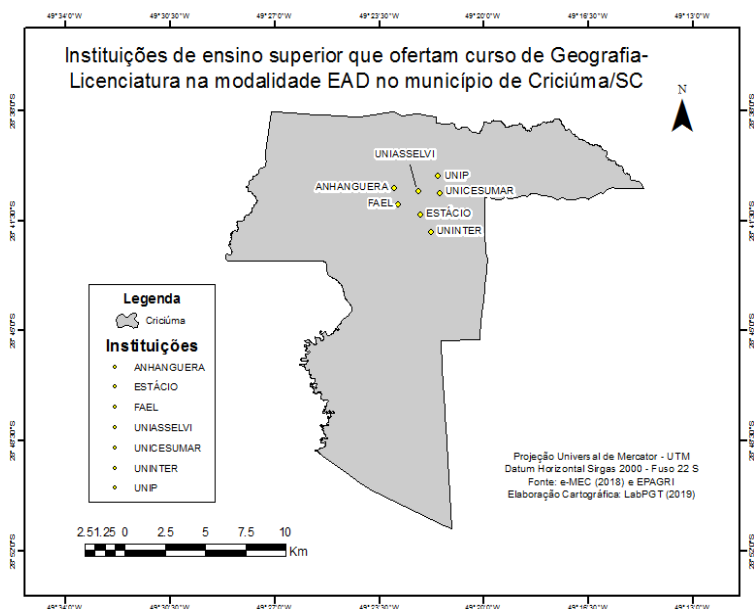
## 5.1 LÓCUS DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada por meio de uma análise documental na qual buscou-se pesquisar em arquivos digitais e impressos de documentos do curso de Geografia-Licenciatura de duas instituições de ensino superior na modalidade de ensino a distância, com polos localizados no município de Criciúma, extremo sul de Santa Catarina (figura 1), integrante da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC) e com uma

população de 202.395 habitantes, segundo os dados do IBGE (2018).

No município de Criciúma, tem-se instituições de Educação Superior em diferentes municípios que ofertam cursos de Geografia-Licenciatura na modalidade EaD, como apresentados na (Figura 1).

Figura 1 - Instituições de ensino superior que ofertam curso de Geografia-Licenciatura na modalidade EaD no município de Criciúma/SC.



Fonte: e-Mec (2018) e EPAGRI. Elaboração Cartográfica LabPGT(2019).

O município de Criciúma, de acordo com a regionalização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está localizado na Região Sul do Brasil, possui uma área de 210 km<sup>2</sup>, com uma altitude de 46m, localizada na latitude de 28° 40' 39" S e uma longitude de 49° 22' 11" O.

De acordo com o IBGE, a área era ocupada por índios Carijós e Xoklengs, os quais deram o nome de Cresciuma em função de uma vegetação parecida com uma taquarinha que

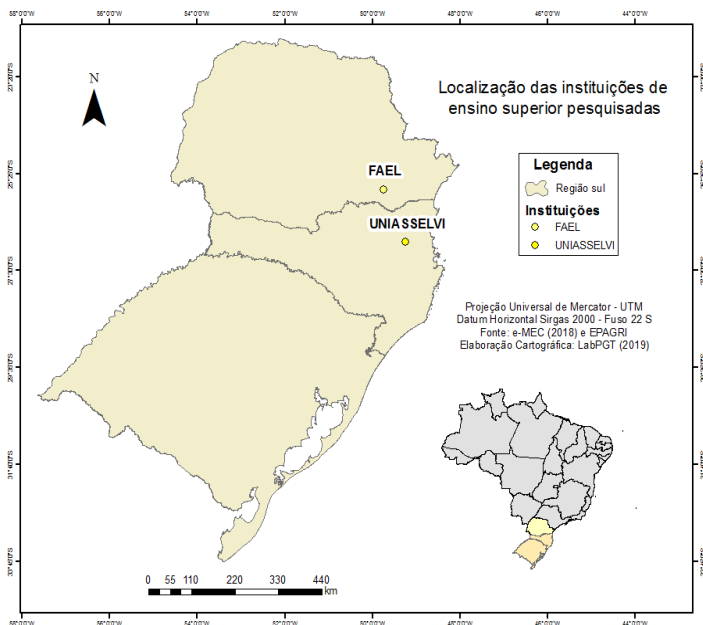
existia em grande quantidade no centro da cidade. Nos anos de 1880, com a chegada dos europeus, essa vegetação foi desaparecendo. No ano de 1948, por meio da Lei nº 247, passou a denominar-se de Criciúma. Atualmente, Criciúma é o maior município do Sul Catarinense e um dos cinco maiores do Estado Catarinense, com uma população estimada para 2019 em 215.186 habitantes.

Por se tratar de um município com um número significativo de habitantes, tem instalados oito polos de instituições de ensino superior na modalidade de ensino a distância que ofertam vários cursos, dentre eles o curso de Geografia-Licenciatura.

Essa pesquisa apresenta os dados relativos à análise documental de duas instituições que possuem seus polos no município de Criciúma/SC: o Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, que possui sua sede no município de Indaial/SC, e a Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, que possui sua sede na cidade de Lapa/PR.

A seguir, apresenta-se a localização das instituições de ensino superior pesquisadas, situadas na região sul, como identificadas na imagem (Figura 2).

Figura 2 - Localização das instituições de ensino superior pesquisadas.



Fonte: e-Mec (2018) e EPAGRI. Elaboração Cartográfica LabPGT(2019).

## 6 CORRENTES DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO: O QUE MOSTRAM AS DCN E OS DOCUMENTOS DAS IES PESQUISADAS

Este capítulo tem como propósito descrever qual o pensamento geográfico embasa a formação do professor de Geografia em dois polos de ensino superior na modalidade de ensino a distância, localizados no município de Criciúma/SC, expressos nos seguintes documentos: DCN, PPC e grade curricular dos cursos. Durante a leitura, para melhor compreensão, criaram-se três categorias de análise: a primeira aborda o pensamento geográfico contido nas DCN; a segunda verifica nos PPC dos cursos de Geografia-Licenciatura as correntes de pensamento geográfico que formam profissionais por essas instituições de ensino superior e, por fim, a terceira, que apresenta como as correntes de pensamentos geográficos estão contidas nas grades curriculares analisadas na modalidade de ensino a distância das instituições pesquisadas. Há necessidade de se criarem categorias de análises e interpretação dos documentos para serem apresentadas no próximo capítulo.

**Quadro 2 - Categorias de análise dos documentos investigados.**

CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Correntes de Pensamento geográfico contido nas DCN's.	Correntes de pensamentos geográficas expressas no PPC que formam profissionais por essas instituições de ensino superior.	Como as correntes de pensamentos geográficos estão contidas nas grades curriculares analisadas na modalidade de ensino a distância das instituições pesquisadas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Vale destacar que o capítulo está dividido em três subtítulos: I. Correntes de pensamentos geográficos contidas nas DCN; II. Correntes de pensamentos geográficos expressas no PPC, que formam profissionais por essas instituições de ensino superior; III. Como as correntes de pensamentos geográficos estão contidas na grade curricular.

Os subtítulos têm o propósito de explicitar como os objetivos

da pesquisa foram alcançados, lembrando que foram destacados, na metodologia, os dados pesquisados e analisados com base nas três categorias estabelecidas.

## 6.1 ANÁLISE DA CORRENTE DE PENSAMENTOS GEOGRÁFICOS CONTIDOS NAS DCN

De acordo com Brasil (2013), a Lei de nº 9.394/96 define e estabelece a organização da educação brasileira, ficando a cargo do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgãos responsáveis pela educação em nível federal.

Ao analisar as DCN, com o olhar voltado para a corrente de pensamento geográfico, destaca-se como a educação brasileira está organizada. (Quadro 3)

### Quadro 3 - Organização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Diretrizes Operacionais de Educação Básica nas Escola do Campo
Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação De liberdade nos estabelecimentos penais
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior de Geografia-Licenciatura

Fonte: Organizado pela autora de acordo com Brasil (2013).

A partir da organização do quadro, é possível visualizar melhor por onde a corrente de pensamento geográfico perpassa no documento analisado.

Brasil (2013) afirma que a Educação Básica é um direito de todo cidadão brasileiro e está assegurado pela “Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente”. O documento sinaliza ainda que a educação é peça fundamental para o exercício da cidadania e para o entendimento das movimentações que ocorrem no espaço social, político, econômico e civil, além de proporcionar ao cidadão, “condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”.

Santos (1996) comenta que o espaço, além de ser social, ele faz parte da história, pois ao mesmo tempo em que o homem reside, ele se relaciona, produz e transforma o meio em que vive. Logo o pensamento geográfico apresenta aqui uma criticidade em relação aos movimentos sociais, educacionais, civis, primando por qualidade e direitos de moradia, direito a terra e outros espaços, proporcionando diálogos e opiniões diferenciadas.

Analisando o documento no que se refere às Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, buscando-se pela corrente de pensamento geográfico, percebeu-se que o currículo é planejado como uma série de atividades práticas que buscam relacionar a vivência cotidiana e os entendimentos das crianças com “os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013p. 86).

Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as



práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013p. 86).

Essas constatações acerca da Educação Infantil vão ao encontro da corrente de pensamento geográfico crítica da atualidade, pois permite a reflexão, buscando novos caminhos, e propõe novas fórmulas, no sentido de pensar em desafio constante, pois tem muito trabalho a ser realizado, principalmente no que se refere a um espaço justo e organizado em função das necessidades individuais e coletivas e dos interesses da sociedade.

Brasil (2013), ao apresentar o Ensino Fundamental, afirma que a educação é o direito maior apresentado no documento. Consta que esse direito é uma conquista de luta pelos diferentes grupos sociais dos países latinos ao longo desses dois últimos séculos. Brasil (2013) afirma, ainda, que “esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania”, pois a educação está atrelada à evolução do ser humano, e afirma o exercício dos direitos sociopolíticos e civis.

Pereira (2009) corrobora com esse momento de luta dos países latinos, pois comenta que durante muito tempo saber ler e escrever era somente direito de uma parte da população. Pensando em uma ampliação da formação cultural, segundo a autora, o homem possui a capacidade de crescer e transformar o meio em que vive, ou seja, a sociedade.

Ao analisar a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na busca por entender qual a corrente de pensamento geográfico perpassa nesta fase do ensino, Brasil 2013, p. 103 afirma que:

Em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do

acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2013, p. 103).

Mais uma vez percebeu-se intrínseco ao documento que o pensamento geográfico se faz presente, pois Vesentini (2013, p.7) aborda, em sua obra “O ensino de Geografia no século XXI”, que um dos grandes desafios deste novo momento da sociedade é repensar “o papel da escola na sociedade e suas relações com a cidadania”. Em um mundo globalizado e em constante evolução novos direitos devem ser instituídos, novas reflexões devem ser realizadas no âmbito escolar.

Ao pesquisar nas Diretrizes Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasil (2013) apresenta que as mudanças no mundo do trabalho são intensas, o que provocou alterações no processo “científico e tecnológico”. Essas modificações profundas no meio do trabalho com a evolução da microeletrônica, provocaram fragilidades nas formas de produção “tayloristas e fordistas”, levando a repensar a Educação Profissional e Tecnológica.

Neste sentido, Brasil (2013) destaca que:

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. Essas novas Diretrizes, obviamente, devem considerar a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito

social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento (BRASIL, 2013.p.206).

Vesentini (2013) comenta que, com o avançar da Revolução Tecnológica e da globalização, faz-se necessária a reconstrução de um sistema escolar que contribua para a formação de uma sociedade ativa e consciente, assim como as modificações que acontecem com a ciência geográfica.

No que tange à Educação do Campo, ou seja, educação rural, percebe-se que o pensamento geográfico perpassa pelo documento no que se refere aos “espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura” como salienta Brasil (2013). Além desses espaços, acolhe também outros espaços, como: “pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e dos extrativistas”. Logo o campo é um espaço dinâmico em que estabelece um “elo” entre as pessoas que ali vivem, constroem e se reconstróem.

Nas Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, percebeu-se que o pensamento geográfico está articulado com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde são disponibilizados ao estudante, no contra turno, materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos, sistema de comunicação, além de um espaço diferenciado, possibilitando outras vivências para ampliar sua aprendizagem e garantir seu lugar na sociedade.

Fica evidenciado nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, como afirma Brasil (2013), “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” e que com o amparo da comunidade, para que possa se ter a oportunidade de crescimento intelectual, preparando-se para uma qualificação no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

Vesentini (2013) corrobora com a oferta da educação em diferentes espaços, pois possibilitará ao educando o “desenvolvimento da autonomia, criticidade, criatividade” para assim auxiliar no crescimento e desenvolvimento de uma educação para a cidadania. A corrente de pensamento geográfico crítico está presente neste contexto.

No que se refere à análise das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena, o pensamento geográfico crítico aparece consideravelmente respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a qual assegura os fundamentos comuns para o ensino na comunidade indígena e o direito a uma educação diferenciada pautada em uma política que assegure a língua, a territorialidade, o direito a terra e a auto-sustentabilidade das comunidades.

Brasil (2013) destaca que, a partir da Constituição de 1988, a comunidade indígena está amparada no que tange às questões “étnico-culturais”, ficando a cargo da União a responsabilidade de “respeitá-las, protegê-las e promovê-las”. É por meio do Decreto nº 6.861/2009 que se estabelece a sistematização da educação escolar indígena em “territórios etnoeducacionais,” ou seja, será organizada e planejada com a participação dos povos indígenas, respeitando e observando a sua territorialidade e as necessidades específicas da população.

Claval (2014, p. 11-15) afirma que a Geografia Humana vai estar atenta aos estudos das atividades dos homens, bem como sua organização com os espaços vividos e a relação com a territorialidade, respeitando a cultura em diferentes aspectos, pois afirma que a “cultura é mediação entre os homens e a natureza”. Neste sentido, percebe-se o quanto o pensamento geográfico se faz presente nas DCN da Educação Escolar Indígena.

Em se tratando das diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, Brasil (2013) estabelece que “o atendimento socioeducacional” será organizado pelas escolas de modo que os projetos garantam na sua integridade, o respeito pelas particularidades de cada estudante, além de um trabalho pedagógico que inclua e que acompanhe em todas as atividades com profissionalismo e ética.

Percebe-se que, tratando-se de situações de populações de itinerância, faz-se necessário um estudo sobre as condições econômicas, sociais e culturais do Brasil. Ao receber esses estudantes nas escolas, é necessário levar em conta os deslocamentos geográficos vivenciados por esse grupo populacional. Neste sentido, Claval (1999) corrobora com o exposto, pois considera que a cultura exerce o papel de mediar ações entre os seres humanos e a natureza, fazendo com que essa relação possibilite troca de experiências de diferentes espaços geográficos e de experiências vividas em outros espaços, contribuindo, assim, para a aprendizagem como um todo.

Em se tratando do pensamento geográfico contido nas DCN para Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental, fica evidenciado o quanto as questões de pensamento geográfico perpassam por todas essas diretrizes, no que tange ao aspecto cultural, econômico e social. Claval (1999) faz referências à Geografia Humana, afirmando que esta estuda as relações entre o espaço e a sociedade. E é através desta relação que a Geografia Humana vai observar e esclarecer como os homens se relacionam, constroem, modificam e transformam o ambiente em que vivem.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Superior de Geografia- Licenciatura, o parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, estabelece que:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a estrutura do curso;
- d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação (BRASIL, 2002, p. 33).

Após realizar análise nos documentos dos cursos, fica evidenciado que os dois cursos contemplam a legislação apresentando em seu Projeto Pedagógico de Curso todos os itens

estabelecidos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), a formação inicial deve ter como finalidade preparar o estudante para a docência. Cabe ao curso propiciar ao estudante conhecimentos pedagógicos e específicos de forma interdisciplinar. Para que, assim, o futuro professor possa ter uma formação ampla, possuindo diferentes níveis e etapas sobre a educação básica a qual vai ministrar a docência.

No documento das instituições verificadas, consta que o futuro profissional deverá estar preparado para atuar com qualidade para o exercício da docência na sua área de conhecimento, apresentando-se como um profissional capacitado para lidar com as situações no espaço escolar, proporcionando aos estudantes conhecimentos científicos e práticos.

Ao verificar o documento das instituições pesquisadas, percebeu-se que, na modalidade a distância, a graduação deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de, além de conhecerem os conteúdos das disciplinas, realizarem a interação entre as áreas do saber. Percebe-se, então, que o estágio curricular no documento é descrito como um componente obrigatório para ser cumprido legalmente e que necessita de planejamento e preparação dos estudantes que frequentam o ensino regular da instituição superior. Percebe-se, aqui, uma articulação entre a teoria e a prática, momento este que coloca o estudante a pensar sobre a realidade do espaço escolar, estabelecendo um início para as atividades de estágio em um movimento estabelecido entre o saber e o fazer.

Entendendo que o estágio obrigatório é um componente que vai articular a relação entre a teoria e a prática, Pimenta (2002) destaca que o estágio obrigatório constitui uma reflexão sobre a realidade educacional e a partir dessa realidade o conhecimento teórico faz parte como elemento de investigação e pesquisa para as atividades práticas de docência.

Pimenta (2002) afirma que o estágio obrigatório é uma disciplina teórica que vai se aproximar às práticas no espaço escolar, o que caracteriza uma discordância em relação ao documento analisado nas duas instituições, pois apresentam-se como uma disciplina prática, onde os estudantes terão a oportunidade de observar na prática escolar para relacionar com a teoria estudada.

Assim sendo, faltam elementos nos documentos analisados para compreender melhor a organização do estágio curricular obrigatório e, assim, perceber de que forma qual corrente de pensamento geográfico o estudante está utilizando em seu momento de prática pedagógica.

Diante das análises realizadas em busca do pensamento geográfico presente nas DCN para a educação básica, fez-se necessário o mesmo estudo para as DCN do ensino superior para os cursos de Geografia. Percebe-se que o pensamento geográfico se faz presente, pois a Geografia é uma área do conhecimento que vem, ao longo dos anos, consolidando teorias científicas na busca por compreender e explicar as diferentes interações entre a sociedade e o meio natural, como se inter-relacionam. Então, Brasil (2013) salienta que tal estudo só se materializa juntamente com o estudo e análises de outras áreas do conhecimento, possibilitando, de forma inovadora, a compreensão dos diferentes espaços com dinamicidade.

Atualmente, no mundo em que se vive, está-se em constante transformações, e é através dessa movimentação que surgem novos espaços apresentando relações complexas de interação em âmbito local e global, que vai se refletir no dia a dia da população, fazendo com que a disciplina de Geografia busque por métodos e teorias com condições suficientes para auxiliar na compreensão desta realidade.

Brasil (2013), comenta que os colegiados dos cursos de Geografia devem buscar por metodologias que possibilitem a “liberdade da crítica” e que consigam se desvincular do livro didático como “cartinha,” pois tem como objeto de estudo o espaço geográfico onde tudo acontece, considerando o rigor científico desta área do conhecimento. Percebe-se aqui a influência do pensamento geográfico para uma criticidade, possibilitando aos estudantes de graduação criar e estabelecer situações de reflexão sobre o meio em que se vive, para, na sequência, atuarem nas escolas, fazendo uso de diferentes metodologias e não somente o livro didático como sendo única.

## 6.2 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO GEOGRÁFICO CONTIDAS NOS DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES

Buscaram-se duas instituições de ensino superior que

formam profissionais de Geografia para realizar a pesquisa e analisar os documentos com o intuito de verificar quais as concepções de ensino contida nos PPC dos cursos que formam profissionais de Geografia por essas instituições.

De acordo com a portaria nº 226 de 22 de maio de 2013, do Diário Oficial da União nº 98 de 23 de maio de 2013, o Art. 1º estabelece que “ficam reconhecidos os cursos superiores na modalidade a distância, com vagas totais anuais” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2013). A primeira instituição pesquisada foi o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) que possui seu cadastro no sistema e- MEC de acordo com as bases legais, ofertando 350 vagas para o curso de Geografia-Licenciatura anuais.

Tendo como missão institucional “ser a melhor solução de educação para a construção da sua própria história” e como visão de “ser líder nas regiões onde atua, referência de ensino para a melhoria de vida dos alunos, com rentabilidade e reconhecimento de todos os públicos”. A instituição possui como princípios valores como: ética e respeito, valorização do conhecimento, Vocação para ensinar, atitude de dono, simplicidade e colaboração e foco em resultados e meritocracia.

De acordo com o documento analisado, PPC do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância, as atividades de ensino seguem as seguintes argumentações:

- atuar na Educação Superior, para formar profissionais graduados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento local, regional e nacional;
- atuar na formação continuada de egressos através da oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural na instituição;
- atuar na difusão de conhecimentos culturais, científicos, conceituais e práticos, além de divulgar o saber através do ensino e iniciação científica de publicações ou de outras formas de comunicação



(UNIASSELVI,2019/2, p.21).

Percebe-se que a instituição prima por assegurar que seus estudantes estejam bem preparados para atuarem no campo profissional, além de possibilitar formação continuada para os egressos e no que tange as atividades de extensão, visa a participação da população para fortalecer as atividades culturais e de iniciação científica na instituição.

O documento preconiza que a implementação da iniciação científica do curso de Licenciatura em Geografia é uma forma pelas quais são desenvolvidas a linha de pensamento crítico, a qual possibilita ao estudante debater e estar em contato com as teorias da disciplina de Geografia. O documento retrata a concepção do pensamento geográfico crítico, estabelecido por Moraes (1999), que diz respeito a um posicionamento em relação a realidade estabelecida, possibilitando uma abertura para pensar e buscar posicionamentos e resoluções de possíveis problemas.

No PPC da UNIASSELVI, consta que, além de preparar o estudante para atuar em sociedade, deve-se promover reflexão e ações voltadas para a resolução de problemas, promovendo debates e possibilitando uma cultura que prima pela “liberdade, autonomia, igualdade, democracia, cidadania, humanização e a existência social” (UNIASSELVI, 2019/2, p. 27).

Pelo que consta no documento, a instituição prima por modificar a forma idealista, valorizando somente as ideias dos filósofos do ensino tradicional, onde prima somente pelo conteúdo, as boas ações, esquecendo do comprometimento com a realidade vivida. Em seguida, aparece no documento que a instituição entende que, no espaço da sala de aula, o professor deve possibilitar debates, troca de experiências e outras metodologias que contribuem para uma aprendizagem significativa, pactuando com o perfil de profissional que se quer formar. O pensamento geográfico que perpassa por esse documento está relacionado à Geografia crítica de Santos (1996), pois, segundo o autor, ao mesmo tempo em que o homem ocupa o espaço, nele se relaciona, produz, reproduz e transforma o meio em que vive.

Moraes (1999) corrobora com o pensamento crítico da Geografia quando se refere à resolução de problemas sociais que começam a aparecer a partir da apropriação dos espaços. Neste sentido, o PPC da instituição parece procurar possibilitar ao futuro profissional uma formação que prepara para conseguir mediar

esses conflitos sociais de maneira democrática e significativa.

Outro ponto analisado no documento são os objetivos do curso de “formar professores que tenham o domínio crítico dos diversos processos do conhecimento geográfico, para que os mesmos estejam habilitados para o exercício da docência”. Para conseguir resultados para esse objetivo, o professor necessita estar atento ao modo de como vai conduzir suas aulas de maneira diferenciada e colaborativa, proporcionando momentos de debates e troca de experiências com vivências do cotidiano, o que pode ser limitado na formação a distância.

Nos objetivos específicos do curso, também é possível verificar a concepção de ensino crítico, no sentido de formar profissionais de acordo com as orientações das DCN e capazes de interagir frente as necessidades locais e regionais após formados.

Ao analisar o perfil do egresso, o que se observa com relação à concepção de ensino, é que deve “oportunizar um aprimoramento formativo e cidadão para que ele possa atuar de maneira ética e crítica, levando em consideração os aspectos do desenvolvimento local, regional e nacional” (UNIASSELVI, 2019/2, p. 39); novamente no documento aparece a corrente crítica.

Callai (2013) considera que a Geografia é uma disciplina curricular que contribui na produção de instrumentos intelectuais para compreender o mundo e entender as pessoas como sujeitos deste mundo. O PPC analisado apresenta o propósito de oferecer condições para que o futuro profissional possa atuar com essas características ética e crítica auxiliando para uma melhoria da educação geográfica e cidadã.

Considerando as disciplinas ofertadas pela UNIASSELVI, observa-se que os cursos têm como base para a organização das disciplinas os conteúdos, Isto é, não é o nome da disciplina que determina os conteúdos e sim os conteúdos que determinam a disciplina.

O documento apresenta um modelo pedagógico a ser seguido, dividido em cinco tipos de disciplinas, assim determinadas :

### Quadro 3: Modelo pedagógico de divisão de disciplinas

<p>MODELO PEDAGÓGICO DE DIVISÃO DE DISCIPLINAS</p>
--

Disciplinas Institucionais	Aparece para todos os cursos nos primeiros módulos com o objetivo de trabalhar o comportamento e convivência dos estudantes.
Temas transversais	São disciplinas ofertadas no formato 100% on- line. O acadêmico seguirá o cronograma das atividades propostas na disciplina até a sua conclusão. Essas disciplinas foram pensadas para auxiliar nas habilidades e competências para a formação pessoal e profissional do estudante.
Disciplinas de área	Essas são as disciplinas comuns para os cursos de uma mesma área de conhecimento.
Disciplinas de curso	São as disciplinas específicas profissionalizantes do curso. Contemplam os conteúdos específicos para a formação profissional. Essas disciplinas podem ser agrupadas em cada curso por eixos temáticos denominados Núcleos Curriculares, de acordo com as DCN dos respectivos cursos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPC da UNIASSELVI, 2019/2.

Em relação à organização das disciplinas, o PPC analisado demonstra que segue a legislação obedecendo às exigências legais e à DCN para o curso de Licenciatura em Geografia, que são estabelecidos a partir da Resolução CNE/CP no 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia - licenciatura, e de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Neste sentido, o documento apresenta ainda três núcleos curriculares/eixos temáticos sendo que o primeiro núcleo vai tratar dos estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais. O segundo

núcleo vai aprofundar e diversificar os estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e o terceiro núcleo corresponde aos estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação dos estudantes nas diferentes atividades propostas pela instituição.

Quanto às disciplinas específicas do curso de Licenciatura de Geografia na modalidade EaD, o documento apresenta um modelo que atende as competências para o perfil de profissional que se quer formar. Fica evidenciado no documento que a medida em que o estudante avança nas disciplinas, a interdisciplinaridade vai se fortalecendo entre as áreas, isso se dá em função do processo de amadurecimento do estudante ao longo do curso, buscando compreender as disciplinas ofertadas unindo saberes e conhecimentos interligados. Conforme Freire (1987, p. 38), educar é formar, é possibilitar sair da condição “ingênua para a consciência crítica” através da problematização do mundo. Os conhecimentos interdisciplinares são fundamentais para que o estudante esteja atendo as questões do dia-a-dia da população e que possam pensar nas transformações do espaço com um olhar crítico, estabelecendo melhorias para viver e conviver com essa complexidade atual, no entanto falta nos subsídios para compreender como isso se dá na modalidade a distância e se isso é possível.

Nesta questão interdisciplinar, o documento analisado apresenta ainda disciplinas de Conteúdos de Formação Complementar de maneira auxiliar nas práticas pedagógicas de sala de aula através dessas disciplinas instituídas na grade curricular denominadas de Prática Interdisciplinar, onde cada prática se desenvolve uma temática, estabelecida no quadro a seguir.

**Quadro 4: Conteúdos de Formação Complementar.**

Conteúdos de Formação Complementar	
1. Prática Interdisciplinar	Termos e Conceitos do Ensino de Geografia
2. Prática Interdisciplinar	Representação Cartográfica do Espaço Geográfico
3. Prática Interdisciplinar	A Dimensão Ambiental na Construção do Espaço Geográfico
4. Prática Interdisciplinar	Organização e Configuração do Território Produtivo

5. Prática Interdisciplinar	Paisagem Geográfica como Recurso Didático para a Educação Ambiental
6. Prática Interdisciplinar	Formação de Territórios Culturais e Políticos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPC da UNIASSELVI, 2019/2.

Percebe-se, através do quadro, que a Prática Interdisciplinar apresentada pelo documento investigado visa a possibilitar um aprofundamento nas disciplinas bases para a compreensão do ensino de Geografia, no que tange à parte teórica e prática da disciplina. Freire (2011) comenta que o professor deve se mover com entendimento sob a sua prática, o que tornará muito mais seguro no seu desempenho enquanto profissional. Assim, entende-se que as disciplinas de Conteúdos de Formações Complementares têm a intuição de possibilitar ao estudante momentos de interação e aprendizagem na área específica de formação, o que novamente nos falta elementos para compreender na prática como isso é possível em EaD.

No que se refere à estrutura curricular do documento, percebe-se que está pautado nas DCN para o curso de Geografia apresentando um total de 3500 horas, porém o documento não apresenta as ementas de cada disciplina, inviabilizando a análise presença ou não das correntes de pensamento geográfico.

Na sequência é apresentado o estágio curricular obrigatório que é considerado como uma atividade que visa sintetizar os conhecimentos que o estudante aprendeu no curso. De acordo com o documento PPC da (UNIASSELVI, 2019), o estágio curricular obrigatório tem como objetivo:

Proporcionar ao acadêmico a realização de atividades práticas em situações reais de trabalho, enquanto componente da formação profissional, seja pelo desenvolvimento da competência técnico-científica, seja pelo compromisso político-social frente à sociedade (UNIASSELVI, 2019/2, p. 66).

Ao investigar sobre como está organizado o estágio curricular, observa-se que ele se inicia a partir do 5º módulo com a disciplina de Estágio I, no 6º módulo o Estágio II e no 7º módulo o Estágio III, cumprindo com as exigências legais de 400h no total

(UNIASSELVI, 2019/02, p.68). Nesta perspectiva de organização do estágio curricular, entende-se que serão postas as teorias apreendidas nos módulos anteriores, visto que o pensamento geográfico está pautado em uma visão que possibilite a criticidade do estudante como consta no perfil do profissional.

No documento, observa-se que é a partir desse momento de “vivência teórico-prática” que o estudante consegue relacionar a teoria estudada em prática vivenciada nas escolas, pautada não apenas no saber, mas no “saber-fazer”. Aparece ainda no documento, que nesse processo formativo é necessário fazer parte não apenas os aspectos técnicos do trabalho, mas também a formação cultural, ambiental, política, artística e histórica que fazem parte de um todo como profissional.

Neste sentido, Pimenta (2002, p.15) destaca que “o estágio não é uma práxis. É uma atividade teórica, preparadora de uma práxis.” Dessa maneira, pode-se afirmar que práxis é conceituada como uma atividade exclusivamente humana, em que sustenta a relação entre a atividade humana teórica (conhecer), com a atividade humana prática (ação).

Observa-se ainda no documento da instituição (UNIASSELVI, 2019), que o estágio obrigatório é considerado como uma “disciplina prática”, de forma que o estudante possa na escola vivenciar a teoria e observar como isso de fato acontece na prática. No entanto, de acordo com Pimenta (2002) o estágio não é uma disciplina prática como citado no documento e sim uma atividade teórica que vai proporcionar uma aproximação com a prática pedagógica na escola. Não somente o estágio deve se aproximar da prática, mas todas as demais disciplinas teóricas que estão inseridas no currículo devem realizar tal aproximação.

Ainda no documento analisado, o estágio e as atividades práticas são considerados momentos de muita importância para a formação do profissional. Neste caso, os estudantes são orientados e acompanhados por um tutor que, conforme o documento, prima por princípios e valores como respeito, ética, dignidade, simplicidade, colaboração e valorização do conhecimento (UNIASSELVI, 2019/02, p.69).

Na UNIASSELVI, o estágio curricular supervisionado é composto por um plano de ação, de análise do projeto de pesquisa e da escrita do *paper* que visa à sua caracterização como momento de investigação e prática docente. Todos esses processos são acompanhados pelo tutor que ao final apresenta

uma nota para essa produção teórica que relata a articulação entre a teoria e a prática vivenciada.

No entanto, quando o estágio aparece como uma atividade que vai promover a pesquisa, assegura-se que o estágio é fundamental para a formação do estudante e não se apresenta como uma disciplina e sim como uma atividade que vai possibilitar a reflexão que tem como princípio a fundamentação teórica e a pesquisa. Ao analisar o documento da Uniasselvi, o estágio aparece como uma atividade prática dentro da disciplina de estágio, o que se contrapõe com o pensamento de Pimenta, (2002).

Ainda no que se refere a estágio, o documento analisado retrata:

que as regências, advindas de práticas de observação, planejamento e reflexão realizadas nesta parceria entre acadêmico, professor regente, tutor (orientador) e docente da disciplina, permitem verificar situações-problemas, nas quais o acadêmico afina e alinha a relação entre o seu ambiente de estudo e o futuro ambiente de trabalho (UNIASSELVI, 2019, p. 70).

Pimenta (2002) salienta que quando o estágio se reduz à observação do professor titular em sala de aula, em que se repete uma aula de acordo com um tema indicado pelo professor titular, está-se convivendo com um modelo pronto de uma aula com abordagem tradicional embasada em uma proposta de corrente de pensamento geográfico determinista, que não promove uma formação intelectual do estudante deixando de contribuir de forma crítica sobre a sua intervenção na prática dentro do ambiente escolar.

A segunda instituição pesquisada foi a Faculdade Educacional da Lapa - FAEL, com sede e foro na cidade da Lapa, no Estado do Paraná. No município de Criciúma/SC, a FAEL possui um polo em EaD. De acordo com o documento analisado a FAEL, 2019 está credenciada pelo MEC através da Portaria n. 1.179, de 16/10/1998, com publicação em Diário Oficial da União em 20/10/1998. Recredenciamento Institucional no ano de 2016, pela Portaria n. 197, de 08 abril de 2016, com publicação em Diário

Oficial da União em 11/04/2016. A instituição possui o credenciamento para a oferta de cursos a distância através da Portaria n. 756/2017, com publicação em Diário Oficial da União em 23 de junho de 2017.

A instituição tem como missão "oferecer educação com seriedade, competência e dedicação ao ensino, firmando compromisso com a sociedade, mediante a formação de cidadãos éticos e dinâmicos, capazes de atuar no processo de melhoria da qualidade de vida da sociedade brasileira" (FAEL, 2019, p.9).

Partindo do pressuposto apresentado na missão institucional de ofertar uma educação com competência, dedicação ao ensino, promovendo a formação de cidadãos com ética e com dinamismo para auxiliar na qualidade de vida da população, CLAVAL (2014) afirma que a Geografia Humana vai estar atenta aos estudos das atividades dos homens, como cada um se organiza, como realizam suas atividades, para entender e explicar como os grupos se manifestam no ambiente em que vivem. Neste sentido, a missão institucional da FAEL estabelece uma relação de educar para melhorar a formação da população.

O curso de Geografia que é ofertado está em processo de reconhecimento e tem como Portaria de Autorização No 1.021, de 11/12/2015 - DOU 16/12/2015. Atualmente, a avaliação do MEC é com o conceito 4, o qual permite que essa instituição de ensino pode expandir para mais 150 novos polos de ensino.

O PPC do curso de Geografia da FAEL (2019) apresenta justificativa de criação embasada pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação - CNE/CES 492/2001, processo nº 23001.000126/2001-69, aprovado em 03/04/2001, . O MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para alguns cursos, entre eles o de Geografia, que de acordo com essa resolução, o desenvolvimento histórico da disciplina identifica e explica as várias interações entre sociedade e o espaço. O documento coloca como desafio para a Geografia a "busca pela compreensão da realidade socioespacial contemporânea," de maneira ativa, conectada e sistêmica e não fragmentada.

Em relação ao desenvolvimento histórico, Hengemühle (2014, p.82) destaca que, no início do século XX, os professores eram formados basicamente para desenvolver a questão histórica e teórica, na qual, as escolas implementaram cursos de métodos e currículos sobre a prática e ensino. O autor salienta que não é mais possível continuar com essa maneira de se fazer educação



na sociedade contemporânea, as escolas necessitam de reformulações, adaptações, mudanças para enfrentar o nosso século.

Pela análise do documento da instituição pesquisada, (FAEL, 2019) a disciplina de Geografia nesses últimos anos, vem se aprimorando e buscando um maior aprofundamento com as áreas de tecnologias para a representação do espaço geográfico, através das disciplinas de Geoprocessamento e Sistemas geográficos de informação, Cartografia automatizada, Sensoriamento remoto, Geotecnologias, entre outras, tanto em relação ao seu acervo teórico e metodológico, como Geografia Econômica, Geoecologia, Geografia Política, como em nível de pesquisa e atuação nas instituições e órgãos públicos e privados, como Planejamento e Gestão Ambiental, Urbana e Rural.

Percebe-se que a FAEL se lança ao desafio para atender a sociedade atual criando um projeto amplo, buscando preparar profissionais com “visão humanista e cidadã,” com intuito de preparar para o mundo do trabalho, com uma ampla formação humana em ensino, pesquisa e extensão. Vesentini (2013) compactua com esse desafio, no sentido de que para esse novo século o papel da escola necessita de modificações urgentes, pois ela está presente na sociedade e suas relações com a cidadania. A sociedade está em constante transformação e neste movimento, faz-se necessário um novo redesenho.

A Instituição pesquisada aborda em seu documento que se propõe e se lança ao desafio com uma visão humanística e cidadã. Para Claval (1999), a geografia humana precisa fazer relações com o espaço e a sociedade, destacando que os homens transformam e modificam o espaço a todo momento. E é neste movimento de mudança, transformação das questões humanas que a cultura se faz presente reafirmando o entrosamento das questões humanas. Claval (1999) afirma que a cultura é o resultado do convívio entre os seres humanos e a natureza na sociedade que pode ser por representações e comunicações verbais.

A FAEL aponta que as políticas institucionais são o ponto de partida para o exercício das atividades acadêmicas que dão suporte para cada projeto pedagógico dos cursos da instituição, a qual devem estar em harmonia com os “diferenciais que surgem dos princípios pedagógicos e da construção de uma atitude interdisciplinar e por vezes, até transdisciplinar” no sentido de

oportunizar aprendizagens que promovam a apropriação do conhecimento pelo aluno (FAEL, 2019, p. 16).

De acordo com o documento averiguado, a FAEL possui três princípios que regem o seu PPP (Projeto Político Pedagógico). O primeiro é o princípio formativo, que trata das condições para a formação do profissional com uma nova maneira de ser, pensar e agir frente a sociedade atual, com espírito científico de criticidade, complexidade, virtualidade e capacidade na auto-eco-organização. Neste princípio, a formação central do profissional está apoiada na relação teoria e realidade com a presença da interdisciplinaridade no projeto.

Tais ações deste princípio formativo, de acordo com o documento, tornam-se mais evidentes quando:

Por meio das relações tecidas entre os materiais didáticos disponíveis e as aulas destinadas a ampliação dos conteúdos, nos workshops, geral e de área em que considera as relações interdisciplinares e a formação para o contexto social, profissional e para a cidadania, nas análises e desenvolvimentos das estratégias realizadas nas avaliações discursivas, discussões em fóruns com temáticas problematizadoras, as quais envolvem a estruturação do pensamento crítico por meio do aporte teórico, bem como nas experiências propostas nas disciplinas que envolvem os estudos históricos, nos estudos de caso que proporcionam reflexões e vivências sobre a prática, entrelaçando assim, as relações teórico-práticas (FAEL, 2019, p. 17).

Frente a esse princípio formativo, percebe-se que a instituição investigada se propõe a formar um profissional que está apto para as situações complexas da sociedade atual. Conforme Callai (2013), quem procura um curso de Graduação em Licenciatura, certamente vai trabalhar com educação. Para a autora, educar é inventar, é criar condições, é possibilitar capacidade nas pessoas para que desempenhem seu papel de cidadãos comprometidos com o meio em que vivem.

O segundo princípio averiguado é o mediador, que segundo o documento da FAEL, forma competências do “saber-fazer” ao

“saber-ser”, que entre o *saber-fazer* e o *saber-ser* existe uma quebra de paradigmas, da certeza para a incerteza. “Tal deslocamento significa, efetivamente, considerar o agente social um ser complexo, dotado de um potencial imensurável,” pois é através das inovações que surgem as possibilidades para essa ação de realizar, concretizar, materializar (FAEL, 2019, p.16).

O outro princípio destacado no documento da FAEL, é o princípio fomentador que trata a avaliação como construção da qualidade social. Neste princípio a formação profissional, além de estar pautada no saber-pensar e saber-agir, contempla ainda uma terceira dimensão que é saber-valorar, ou seja, uma questão de ética no processo de formação e no campo do trabalho. Apresenta-se ainda no documento, que os “conteúdos perpassam pelas competências da formação para a cidadania, para a profissão e prática docente” e que são explorados através de reflexões, debates, fóruns, workshops, estudos de caso que possibilitem ao estudante uma formação do ser crítico, reflexivo para atuar a frente de seu tempo (FAEL, 2019, p.17).

Quando se trata de formação de profissional para atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva, percebe-se que a corrente de pensamento geográfica crítica de Milton Santos, perpassa por esse princípio das políticas institucionais da FAEL. Os pensadores desta corrente de pensamento buscam por uma transformação da realidade social, onde Moraes (1999) comenta que os autores da geografia crítica realizam uma investigação, buscando soluções para compreenderem as questões geográficas e partem para uma nova postura frente a sociedade atual.

Sobre o perfil do egresso em Geografia formado por essa instituição de ensino superior, consta em seu PPP que deverá ser um profissional com autonomia, reflexivo, crítico, colaborador, investigador, responsável e acima de tudo possuir múltiplas potencialidades, capaz de dominar os conteúdos específicos, relacionando a teoria com a prática.

Investigando a política de ensino da FAEL, por viés dos documentos percebe-se norteando o processo da ação educativa, a qualidade na formação do profissional, o acesso à educação inclusiva, a flexibilidade dos currículos proporcionando maior autonomia para os estudantes, a atualização dos projetos de acordo com as leis legais, o incentivo à produção didática e científica dos professores, o aumento de professores com especialização *latu senso* e *stricto senso*, a ampliação na

produção acadêmica, no acervo da biblioteca, nos equipamentos laboratoriais, em fim no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Outro fato que chama a atenção, se refere ao modo como a instituição está atenta as necessidades presentes na atualidade para oferecer ao curso de Licenciatura em Geografia um programa curricular que permite oferecer os conhecimentos gerais e específicos relacionando-os as propostas desenvolvidas pelo projeto de desenvolvimento institucional (PDI), buscando atender os compromissos com a qualidade do ensino.

Callai (2013, p. 91-92), comenta que a Geografia escolar, deve desenvolver um pensamento especial que se traduz em “olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida” e neste sentido a FAEL, analisando o seu PDI se embasa em uma corrente de pensamento geográfico crítica, que de acordo com Santos (1968) busca por acesso a uma educação de qualidade, a moradia, a maiores condições de vida, ao direito a terra, proporcionando diálogos em diferentes espaços sociais.

Em se tratando de pesquisa e extensão, a instituição pesquisada em documento, afirma que divulga os trabalhos das práticas pedagógicas em período semestral na “Revista Vivências Educacionais- Revista Maiêuta” que são geridas pela editora da própria instituição e são disponibilizadas *on line*, que tem a finalidade de publicar artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento da instituição.

Outro ponto analisado foi a questão do objetivo do curso que forma professores de geografia. Percebe-se que este está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais primando por profissionais com capacidades para desenvolver e contribuir com as competências e habilidades geográficas como segue no PPP do curso:

Formar professores de Geografia para atuação na Educação Básica e em outros contextos educacionais, com autonomia intelectual que lhes permita o desenvolvimento e a atuação objetiva e coerente nas diferentes situações que a prática profissional determina e a capacidade de apreender criticamente as complexidades do mundo contemporâneo e sua dinâmica seja social geopolítica e física, que são

impostas àquele que pretenda propor e realizar ações em nível de transposição didática do conhecimento, que conduzam a uma intervenção qualificada no meio social (FAEL, 2019, p. 23).

CASTELLAR; VILHENA, (2010) defende que os cursos que promovem a formação de professores, trabalhem com os conteúdos inserindo os processos didáticos pedagógicos e que devem estar relacionados as teorias, de modo que o estudante ao vivenciar as formas de aprender a disciplina de geografia, possa estabelecer as bases de como ensinar essa área do conhecimento tão rica e complexa.

Em relação ao perfil do egresso (FAEL, 2019), está pautado nas DCN e expressa as competências que devem ser desenvolvidas pelo estudante, articulando com as necessidades regionais e locais, podendo ter ampliações de demandas oferecidas pelo mundo do trabalho.

Nesse contexto, o perfil de profissional busca por uma formação com a compreensão dos elementos e dos processos do meio natural e também ao meio modificado/construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da disciplina de Geografia, proporcionando o domínio e o aprimoramento das abordagens científicas (FAEL, 2019, p. 25).

Ainda na análise do perfil do egresso (FAEL, 2019), o documento diz que a instituição prima por atender as “exigências sociais, econômicas, políticas, culturais, científicas e tecnológicas atuais” e neste sentido ao longo do curso o estudante deve desenvolver competências e habilidades intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais, políticas, comportamentais, humanas, técnicas, intelectuais e conceituais para ser um ótimo profissional depois de formado.

Callai (2013) salienta o tipo de ensino e de aulas que devem ser desenvolvidas em nível de terceiro grau. O professor necessita de muitas informações, conteúdos, planejamento para realizar seu trabalho com afinco, porém é necessário compreender como fazer e desenrolar esses conteúdos em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Parece que a instituição analisada, tem o perfil do egresso pautado nas habilidades e competências para a formação esperada para o licenciado em geografia.

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia

da FAEL, na modalidade a distância, parece estar em consonância com as diretrizes e os princípios fixados pela Câmara de Educação Superior, presentes na Resolução CNE/CP 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Geografia e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Políticas de Educação Ambiental, todos apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional da FAEL – PDI.

No documento apresenta-se uma estrutura curricular que está dividida em núcleos de conhecimentos. Sendo com que os eixos integradores que compõem a matriz curricular do curso, estão subdivididos em Eixo integrador 1 – Saberes Específicos da Geografia; Eixo integrador 2 – Cultura, Sociedade e Investigação; Eixo integrador 3 – Formação Pedagógica e eixo Integrador 4 – Estágios (FAEL, 2019, p.30).

O eixo integrador que trata do estágio curricular, observa-se que ele está dividido em quatro partes estabelecidas em estágio no Ensino Fundamental I, estágio no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e no EJA e Gestão Escolar. Diferente da outra instituição analisada -UNIASSELVI, a qual, apresenta somente três etapas de estágio. Na FAEL, além de apresentar uma fase de estágio a mais proporcionando uma maior abrangência de estudos e experiências, possibilita ao estudante uma maior experiência no campo da educação de Jovens e Adultos e também na Gestão Escolar, o estágio I os estudantes já realizam práticas nas escolas.

Ao analisar o estágio supervisionado no PPC da FAEL (2019), consta no documento o envolvimento com a práxis da profissão, além disso, os estágios são avaliados pelo professor de Geografia da escola onde o estágio será realizado, que de posse de um manual realiza as avaliações e preenchimento de fichas para comprovação e validação do estágio.

Passine (2007) argumenta que, no curso de formação de professores de Geografia, sente-se a necessidade de debater a importância da práxis na vida acadêmica de cada graduando e realizar a prática fazendo o planejamento, discutindo a relação professor-aluno relacionando-os, e ainda aprender a avaliar, avaliando trabalhos, atitudes, posturas, pois é fazendo que se aprende. De tal maneira, a prática e a teoria são indissociáveis

durante a formação do estudante como também em sua atuação em sala de aula.

Percebe-se também que os estudantes recebem orientações pelo ambiente virtual, onde é neste espaço que ele compartilha com o professor suas experiências, resolve suas dúvidas, interage com o professor orientador. Este realiza suas contribuições em relação à prática docente, preparação dos planos de aula, realizando desta forma, as interações entre os aspectos teóricos e práticos.

É de responsabilidade do estudante postar no Portal do Acadêmico o planejamento de ação docente para então seguir para o campo de estágio. O destacado também no documento analisado que o relatório final também deve ser postado no Portal do Acadêmico, juntamente com as fichas de avaliação respeitando o prazo estabelecido. E ainda, fica claro que o relatório final deve ser escrito pelo estudante de modo a contemplar a realidade vivenciada pelo estagiário.

Aparece com muita clareza de informação no documento, que a condição para a correção do relatório final de estágio, está atrelada as postagens do relatório e de todas as fichas contendo o carimbo e as assinaturas dos responsáveis da escola onde se realizou o estágio.

Outro fator que está contemplado no documento, são os eventos realizados ao final dos estágios chamados de seminários periódicos de prática, onde os estudantes compartilham suas percepções e experiências realizadas durante o período de estágio.

Perante as constatações evidenciadas sobre a teoria e a prática de estágios, Passine (2017) elucida que na formação de um futuro professor, o estágio possui um importante papel, tanto de observação, quanto de planejamento, participação, comprometimento com a regência e principalmente a apresentação da teoria quando colocada em prática, respeitando as vivências da comunidade escolar.

Neste sentido, se faz necessário repensar a disciplina de estágio ou criar uma outra que dê oportunidade para o estudante realizar essas vivências na escola durante todo o processo de formação, não só nos últimos módulos de ensino.

### 6.3 CORRENTE DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO CONTIDA NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS PESQUISADOS

Na matriz curricular do curso de Licenciatura da UNIASSELVI (2019), apresenta uma tabela demonstrando quais são as competências e as habilidades para cada disciplina correspondente. Quanto ao currículo, observa-se que estão obedecendo às exigências legais e as DCN do curso. Cada disciplina mantém certa autonomia com respeito às demais, porém, ao mesmo tempo, se articula com as outras com vistas à totalização das áreas de atuação e do perfil profissional.

No documento, a instituição representa um modelo pedagógico que está dividido em cinco disciplinas: “Disciplinas Institucionais, Temas Transversais, Disciplinas de área e Disciplinas de Curso” (UNIASSELVI, 2019, p.45).

Nos primeiros módulos do curso apresenta-se as disciplinas de cunho institucional, com a finalidade de trabalhar o desempenho e o convívio dos estudantes por meio dos conteúdos trabalhados. Na sequência, são apresentados os temas transversais, na qual o estudante vai acompanhar a disciplina até a sua conclusão de curso, pois ela apresenta-se totalmente *online*. As disciplinas com esses temas permitem o estudante estar bem informado frente às situações atuais do cotidiano e a evolução das novas tecnologias, além de possibilitar o contato com um rico material para a formação do futuro professor.

As disciplinas de área têm como objetivo desenvolver a convivência entre os estudantes da mesma área, por meio do estudo conjunto dos conteúdos comuns.

De acordo com UNIASSELVI (2019, p. 47)

A formação do futuro licenciado em Geografia está condicionada, inicialmente, a uma sólida formação em conteúdos relacionados à percepção do processo de construção da cidadania e a formação pedagógica, incluindo temas como: sociedade, educação inclusiva, psicologia da educação e aprendizagem, sociedade, cultura, educação e diversidade, entre outros. Além disso, está pautada na formação de conteúdo



essenciais a compreensão do espaço geográfico que permite aos acadêmicos a capacidade de identificar, analisar e explicar didaticamente os fenômenos geográficos em diferentes escalas espaciais. Cujas, serão trabalhadas no decorrer do curso com as disciplinas de Curso.

Percebe-se aqui, uma forte influência da corrente de pensamento crítica pautada na geografia humana inserida nas disciplinas apresentadas, pois historicamente o homem se organiza em grupos, transformando os espaços em que vive, na busca constante de sobreviver e se adaptar ao meio.

Claval (2014) vem contribuir afirmando que a geografia humana vai estar atenta aos estudos das atividades dos homens, como eles se organizam, como realizam suas atividades no espaço terrestre, a fim de explicar como os grupos se inserem no ambiente, exploram, modificam e transformam. Neste sentido, corresponde ao estudo das sociedades humanas por meio de uma ótica espacial estabelecendo a relação entre as sociedades, o meio físico habitado com as paisagens culturais construídas ao longo dos tempos.

Ainda nas disciplinas de área do curso, fica evidenciado na disciplina de Sociedade, Educação e Cultura o engajamento com a corrente de pensamento da geografia crítica, pois ao relatar sobre a disciplina, percebe-se que busca a formação humano-social e apresenta conteúdos que abrangem o estudo do homem e suas relações sociais e ainda “a integração dos aspectos psicossociais, culturais, filosóficos, antropológicos e perspectivas metodológicas” (UNIASSELVI, 2019,p.47).

Santos (1986) corrobora com este entendimento quando fala que o espaço além de ser social faz parte da história, pois ao mesmo tempo em que o homem reside ele se relaciona, produz e transforma o meio em que vive e essa disciplina vai possibilitar essa vivência aos estudantes a partir do momento em que os mesmos participarão de estágios no espaço escolar.

Nas disciplinas deste bloco, específicas e profissionalizantes, o documento destaca três núcleos curriculares temáticos, orientados pelo Conselho Nacional de Educação previstos na Resolução CNE/CES 14/2002, onde afirma, que para

a formação acadêmica e profissional no curso de Geografia, uma das coisas que deverá conter no projeto pedagógico, são os conteúdos básicos e complementares em seus respectivos núcleos:

I- Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.

II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino.

III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (UNIASSELVI, 2019, p.48).

Percebe-se que os conteúdos preveem a interdisciplinaridade do currículo, se inter-relacionam proporcionando a totalidade na formação do profissional. As disciplinas por sua vez, demonstram organização de maneira que se percebe o desenvolvimento das competências e habilidades, previstas nas DCN. Observa-se ainda, que a medida em que o estudante vai ampliando seus estudos por meio dos módulos, a maturidade, pessoal, profissional e acadêmica também aumenta, fortalecendo a questão interdisciplinar ao longo da sua trajetória pelo curso.

Subentende-se que a medida em que os estudantes perpassam por entre os módulos, onde os conteúdos pautados no documento analisado promovem a interdisciplinaridade, a corrente de pensamento geográfico esteja intrínseco nas reflexões dos conteúdos. No entanto, nos faltam elementos no documento para entender como isso ocorre durante o processo.

A FAEL (2019) tem por objetivo “possibilitar a construção e sedimentação de uma nova cultura que tenha o homem como princípio e fim e o conhecimento específico de cada área como meio de intervenção consciente e intencional na realidade” (FAEL, 2019, p. 34). Em relação a esse objetivo institucional, é possível constatar a presença da corrente de pensamento geográfica

crítica intrínseca junto a esse documento, pois se trata da construção de uma nova cultura, onde o ser humano é o protagonista. Fica estabelecido ainda, que o próprio ser humano é quem vai interferir no meio em que vive, ressaltando uma formação na geografia humana, apoiada nos estudos de Santos (1986), onde ele afirma que o espaço além de ser social ele faz parte da história.

Observa-se que os conteúdos estabelecidos na grade curricular estão em consonância e atendem as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais. A matriz está organizada em bimestre e no ano de 2018 passou por reformulações e adequações nas disciplinas e ressalta que os estudantes que se matricularam em 2018 já acompanharão essa matriz. No entanto, ela possui 3000h de modo que será realizada em três anos e meio.

Na atual conjuntura, as matrizes dos cursos de licenciaturas devem ser adequadas para a duração de quatro anos. Assim a FAEL (2019) já propõe essa adequação do curso à Resolução CNE/CP no 3, de 03/10/2018, que determina o mês de julho de 2019 para início do vigor dos cursos de Licenciaturas, ou seja, quem realizar a matrícula, já tem a nova matriz curricular com as adequações estabelecidas.

Ao analisar essa nova matriz, percebe-se que para possibilitar uma maior habilidade e competência ao licenciado de Geografia, se propôs a oferta de uma nova disciplina (Língua Espanhola Instrumental) que permita o domínio de “idioma estrangeiro, no qual, seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico” estabelecido nas DCN, por meio do Parecer CNE/CES 492/2001.

Ainda em consonância com as DCN, a matriz apresenta os quatro núcleos de conteúdo, subdivididos em: Eixo específico da área de atuação; Eixo de conhecimentos básicos; Eixo pedagógicos e Eixo integrador.

Ao analisar o Eixo integrador, que se refere aos estágios, percebe-se que ele se apresenta diferente do outro curso analisado. A FAEL (2019) apresenta quatro disciplinas de estágios, sendo que no Estágio Supervisionado - Ensino Fundamental I os estudantes irão desenvolver seus estágios nas turmas de 6º e 7º anos, no Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental II eles realizam seus estágios nas turmas de 8º e 9º anos. No Estágio Supervisionado no Ensino Médio eles escolhem as turmas para realizarem os estágios e no último estágio está

relacionado ao Estágio Supervisionado na EJA e na Gestão Escolar, possibilitando ao estudante uma maior vivência e interação com o campo de estágio.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou responder a seguinte questão: qual a corrente de pensamento geográfico embasa a formação do professor de geografia em duas instituições de ensino superior na modalidade em Ensino a Distância? Para isso, foram traçados os seguintes objetivos: I. analisar a corrente de pensamento geográfico contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia; II. verificar as concepções de ensino contida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que formam profissionais de geografia; III. identificar a corrente de pensamento geográfico contidas nas grades curriculares dos cursos; IV. identificar as concepções de ensino de geografia a partir dos documentos.

Ao analisar os documentos das DCN de Geografia, os PPC e a matriz dos dois cursos, foi possível perceber que os documentos estão em consonância com a legislação e bem atualizados no que se refere ao currículo e à organização das disciplinas apresentadas.

Sentiu-se a necessidade de realizar um olhar atento para as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, pois os cursos pesquisados realizam seus estágios no ambiente escolar. Neste sentido, as DCN demonstram uma série de atividades práticas que buscam relacionar a vivência cotidiana e os entendimentos dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. À medida em que é possibilitado ao estudante relacionar as vivências do seu dia-a-dia, do meio espacial onde vive e convive com outras pessoas, com os conhecimentos científicos, fica perceptível que a corrente de pensamento geográfica ali inserida é a crítica. De modo a investigar sobre como é a rotina das crianças na comunidade, como por exemplo: como brincam? Do que brincam? Onde brincam? Com quem brincam? Existem problemas ao brincar? Todos esses questionamentos na perspectiva de compreender o lugar de vivência dos estudantes em educação infantil para na sequência estabelecer outros conhecimentos a partir do que já conhecem.

Percebeu-se que a corrente do pensamento geográfico aparece também nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental como Médio, pois os documentos apontam que a educação está atrelada à evolução do ser humano, ao exercício

dos direitos sociopolíticos como educação de qualidade, saúde, segurança, respeito as diferenças, atendimento especial quando necessário e ainda viver e conviver em harmonia, pois de acordo com o documento analisado. A escola tem o papel frente a sociedade de desenvolver competências e habilidades para exercer uma relação de cidadania e assim transformar a sociedade atual, com reflexões e mudanças no espaço escolar.

As reflexões aparecem também nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, apresentando as modificações no mundo do trabalho para as evoluções tecnológicas demonstrando o quanto o espaço geográfico sofre transformações e essas precisam acontecer de maneira sustentável, de modo que ao mesmo tempo se produz e reproduz no espaço em que vivemos e isso deve ser com harmonia e equilíbrio.

Quando nos deparamos com as Diretrizes para a Educação Básica na modalidade de Educação Especial, percebemos que a corrente de pensamento geográfica que perpassa pelo documento é a corrente crítica, pois é por meio do espaço geográfico adaptado para crianças com deficiências e com dificuldades de aprendizagens, possibilitando outras metodologias e estratégias de aprendizagens, que o estudante vai apropriar-se de conceitos e de vivências essenciais para viver e conviver em sociedade.

Também na Educação de Jovens e Adultos a corrente de pensamento crítica está presente no documento analisado, pois é neste momento que o jovem e também os adultos que fazem parte desta turma conseguem obter subsídios e informações para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Não é necessário somente saber ler e escrever, esse estudante necessita de informações para viver e conviver no mundo com criticidade e capacidade de discernimento próprio para atuar no meio social. O que analisamos na Educação da Escola Indígena, a partir do momento que o grupo se reúne para lutar pelo direito à sua língua, o direito pela territorialidade, a luta pela terra e a auto-sustentabilidade das comunidades indígenas, a luta pelo respeito e ocupação de outros espaços. Em todos os momentos descritos no documento está subentendido que estamos falando de uma corrente de geografia para a criticidade, apoiada pela geografia humana, que analisa e valoriza a questão cultural dos diferentes grupos sociais.

Finalizando a análise das Diretrizes Nacionais, percebemos

na Educação Escolar para populações de situação de itinerância e também na Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais a corrente de pensamento geográfica crítica, pois, ao valorizar a experiência de cada pessoa ou de um grupo de pessoas, vamos nos deparar com diferentes comportamentos e maneiras de ser, sentir, agir com relação aos lugares que ocupam.

Ao finalizar esse primeiro bloco de análise, com a perspectiva de identificar a corrente de pensamento geográfico presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, foi possível perceber e refletir que a disciplina de Geografia deve assumir o compromisso de buscar descobrir o conhecimento complexo que justifica a existência do seu objeto de estudo que é o espaço geográfico dentro dos currículos escolares, visto que o documento aponta para diferentes situações de compreensão do espaço geográfico.

Quando partimos para a análise dos PPC dos dois cursos, logo observamos que cada instituição se organiza de maneira diferenciada, porém as duas pautadas nas normas da legislação estipulada pelo MEC. Percebemos que os colegiados dos cursos estão atentos, uma vez que são responsáveis pela implementação de possíveis modificações em seus currículos, de forma a superar a cultura da “cartilha” sem abrir mão do rigor científico e metodológico que devemos ter perante a disciplina de Geografia. Tendo em vista que as duas instituições pesquisadas formam professores de Geografia para atuarem nas escolas da região, fica claro que os dois documentos primam pela autonomia, desenvolvimento da criticidade, competências e habilidades para que o estudante ao longo do curso possa ir se aperfeiçoando e interagindo com teorias e práticas. No entanto, não se tem clareza a partir do estudo do documento, como essas questões são realizadas na modalidade a distância.

Percebemos ainda, ao verificar os PPC, que existe preocupação dos colegiados do curso de atender esse novo momento da sociedade frente as inovações e o compromisso em formar profissionais com capacidade suficiente para exercer sua cidadania e ser um agente de transformação da nova sociedade.

Na análise das grades curriculares, percebemos a implementação de novas disciplinas, de modo a atender esse novo momento da sociedade. Disciplinas e atividades propondo novos desafios, trabalhando com diferentes metodologias es

estratégias diferenciadas, despertando no estudante habilidade e competências para que sua prática de sala de aula esteja alicerçada e com embasamento teórico, de modo que o curso possa realmente resgatar a consciência cidadã de seus estudantes e que eles depois de formados consigam em seus espaços de trabalho desenvolver atividades que busquem a formação de estudantes cidadãos reflexivos, atuantes e com criticidade para transformar o espaço geográfico em que vivem com sabedoria.

Nas instituições de ensino superior pesquisadas, ficou evidenciado que a corrente que embasa a formação do professor de Geografia é a corrente crítica. Este estudo contribuiu para muitas outras interrogações que vão surgindo a cada leitura e análise que se realiza, pois se as instituições de ensino superior em seus documentos estão pautadas conforme a legislação, estão organizadas em seus currículos pedagógicos primando pela inovação, será que esses futuros profissionais conhecem o espaço geográfico a qual estão dispostos a trabalhar? Será que a Geografia é capaz de contribuir com as tensões, os conflitos e as representações sociais que aparecem dentro do espaço escolar como um ponto de encontro e (des)encontro de histórias, de geografias de indivíduos que pensam e agem diferente um do outro? Será que esses futuros profissionais frente ao mundo atual terão condições de perceber a corrente de pensamento geográfico que perpassa por entre os conteúdos trabalhados? São alguns questionamentos que colocou a pesquisadora a refletir. Pois, a pesquisa se limitou a alguns documentos somente, por negação de demais informações por parte das instituições pesquisadas.

Pode-se concluir que é necessário continuar com a pesquisa, buscando informações nos planos de ensino dos professores, e realizar entrevistas com professores que compõem o NDE e com alguns estudantes recém-formados para, de posse desse material, realmente compreender qual a corrente de pensamento que embasa as aulas do professor de Geografia na escola.



## REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, O.B. **A evolução do pensamento geográfico e suas consequências para o ensino da Geografia**. Revista Geografia e Ensino. Belo Horizonte, 1 (1): 5 - 18, março 1982.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalho na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 106-111.

ANDRADE, Manuel Correa. **Geografia Ciência da Sociedade**. Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico.SP.1987.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARCASSA, Wesley de Souza. **Friedrich Ratzel**: a importância de um clássico. Geographia Opportuno Tempore. Universidade Estadual de Londrina- EISSN: 2358- 1972. Volume 3, Número 1, 2017.

Disponível em:

[www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/download/31840/22924](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/download/31840/22924) Acessado em: 22 de janeiro de 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BESSI, Meri Loudes. **Região**: uma (re) visão historiográfica - da gênese aos novos paradigmas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p,47-51.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acessado em 14 de outubro 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acessado em 14 de outubro 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acessado em 14 de outubro 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 01-42.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998b. p. 115-166.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (ensino médio): Parte IV – Ciências

Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais** dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC/CNE, 2001.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acessado em: 09 março 2019.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em:

<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAqTPsAD/diretrizes-educacao-basica-2013> Acessado em: 28 de outubro 2018.

\_\_\_\_\_. Lei N. 8.159 de 8 de janeiro de 1991. **Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm)

Acessado em: 28 de outubro 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular:**  
Educação Infantil e Ensino

Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Disponível em:

<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/14/geografia/> Acessado em: 03 dezembro 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

Disponível em:

<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/14/geografia/> Acessado em: 03 dezembro 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular de Geografia:**

o que você precisa saber - Nova Escola.

Disponível em:

<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/14/geografia/> Acessado em: 03 dezembro 2018.

CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa. A Magia das Defixiones Latinas de Corduba (séc. II a.C. ao I d.C.). MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES, 12 (30), 2011

(jul./dez). Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Semestral ISSN -1518-3394

Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>  
Acessado em: 22 de janeiro de 2019.

CASTELAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CATROGIOVANNI, Antônio Carlos. (org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CLAVAL, Paul. **Geografia cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. **A geografia cultural**. 2ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **A geografia cultural**. 4ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes.

**Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares**.

Rev. GEOMAE Campo Mourão, PR v.1n.2 p.25 - 56 2ºSem 2010

ISSN 2178-3306

Disponível

em:

[https://pt.scribd.com/document/208032955/Geo](https://pt.scribd.com/document/208032955/Geografia-Conceitos-e-Paradigmas)

grafia-Conceitos-e- Paradigmas

Acessado em: 09 de março de 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

CÔRTEZ, Maria Regina Persechini Armond. **Arquivo público e informação**: acesso à informação nos arquivos públicos estaduais do Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1996. Orientadora: Professora Dra. Ana Maria Pereira Cardoso.

Disponível em:

<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/91>

Acesso em: 28/10/2018.

CHRISTOPOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. 2ª ed. São Paulo: DEFEL, 1985.

DICIONÁRIO, **Etimológico**: Etimologia das palavras. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/> Acessado em 23 de setembro 2018.

DUARTE, Regina Horta. **Natureza e sociedade, evolução e revolução**: a geografia libertária de Elisée Reclus. Revista Brasileira de História. Universidade Federal de Minas Gerais. Rev. Bras. Hist. vol.26 no.51 São Paulo Jan./June 2006  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882006000100002>

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882006000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000100002) Acessado em: 22 de janeiro 2019.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Porto Alegre: Globo, 1978.

FERRETTI, Federico. **Evolução e Revolução**: os geógrafos anarquistas Elisée Reclus e Petr Kropotkin e sua relação com a ciência moderna (séculos XIX e XX), História,

Ciências, Saúde – Manguinhos - vol.25 no.2 Rio de Janeiro Apr. /June 2018. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702018005001001&lng=en&nrm=iso&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702018005001001&lng=en&nrm=iso&tlng=p)  
 Acessado em 22 janeiro 2019.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do Pensamento Geográfico.** Gradiva. 7ª edição.1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.**28. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 17.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

KOZEL, Salete. **Didática de Geografia:** memórias da Terra: o espaço vivido. Salete Kozel, Roberto Filizola. São Paulo:FTD,1996.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 2.ed. São Paulo: Papirus, 1989. 261 p.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Formação Docente e Contemporaneidade**: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade- escola. Curitiba: UFRPR, 2010.

HARGREAVES, A. Teaching as a Paradoxical Profession. In: **ICET – World Assembly**: teacher education, 46, 2001, Santiago – Chile. 22 p. 1 CD-ROM.

HENGEMÜHLE, Ademar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**/ Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. lix, p.1986.

LANNES, Suellen Borges de. **A formação do império Árabe-Islâmico**: história e interpretações. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia– Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em:

[http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pepi/dissertacoes/Suellen\\_Lannes.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pepi/dissertacoes/Suellen_Lannes.pdf) Acesso em: 15 dezembro 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. 99p.

MARTINS, R. E. **A trajetória da geografia e seu ensino no século XXI**. In: TONINI, I. M. et al. O ensino da geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2011.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 18-171 p.

MEDEIROS, Lucy Satyro de. **O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento**: um olhar para a prática pedagógica do professor de Geografia. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2010.

Disponível em:

<http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes.html> Acesso em: 11 de janeiro 2019.

MENDES, Josué Camargo. **Paleontologia básica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988. 347 p.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1999.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação geográfica e a formação da consciência espacial cidadã**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2013.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**.

Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2007. 224 p.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 4. ed. ver.

Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75444> Acessado em: 09 de março de 2019.

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.



PINTO, Álvaro Vieira. 1909-1987. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PPC do curso de Geografia- Licenciatura- UNIASSELVI-2019.  
Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico  
<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>,  
pelo código 00012013052300022 (DOCUMENTO ANALISADO  
UNIASSELVI)

PPC do curso de Geografia- Licenciatura- FAEL-2019  
Documento disponível somente para matriculados do curso em  
repositório online.

RODRIGUES, N. **Organização dos tempos e espaços educativos**: da seriação à construção dos ciclos. "PROCAD - Fase Escola Sagarana". Belo Horizonte: SEE/MG, 4, 2000. p. 17-35.

ROCHA, G. O. R. **O ensino de Geografia no Brasil**: As Prescrições Oficiais em Tempos Neoliberais. In: Revista Ciência Geográfica. São Paulo: Contra pontos, 2010. P. 14-28.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000215&pid=S0034-7612201400040000400033&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000215&pid=S0034-7612201400040000400033&lng=pt)  
Acessado em: 09 março 2019.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1986

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Henrique Machado dos; FLORES, Daniel. **O documento arquivístico digital enquanto fonte de pesquisa.** Perspectivas em Ciências da Informação, v. 21, n.4, p.121-137, out./dez.2016.

STRAFORINI, Rafael. Dilemas do Ensino de Geografia. In: Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas series iniciais/2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2008. p. 47-73.

SOUZA, C. G. et al. **As principais correntes do pensamento geográfico:** uma breve discussão da categoria de análise de lugar. Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera N.07, 2009, ISSN 1809-058351. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Disponível em:  
<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009/as%20principais.pdf>  
Acessado em: 09 de março de 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VESENTINI, José William. et al. **O ensino de geografia no século XXI.** (org.) 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_, J. W. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: O Ensino de Geografia no Século XXI. (Org.) 7ª Ed – Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 220-248.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 223-245, jul./dez. 2011.